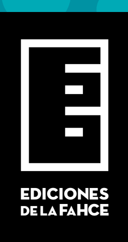


Formación y trabajo docente

Nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y prácticas

Myriam Southwell
Alejandro Vassiliades (Coordinadores)









Formación y trabajo docente

Nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y prácticas

Myriam Southwell
Alejandro Vassiliades (Coordinadores)





2023

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato
Diseño de tapa: Sara Guitelman
Editor por Ediciones de la FaHCE: Juan Pablo Carrera

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

ISBN 978-950-34-2250-2
Colección Ágora, 3

Cita sugerida: Southwell, M. y Vassiliades, A. (coords.). (2023). *Formación y trabajo docente: Nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y prácticas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; Ensenada: IdIHCS. (Ágora ; 3). https://doi.org/10.24215/978-950-34-2250-2

Disponible en https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/216



Ágora

En 1920 se inició el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, el posgrado de mayor antigüedad en Educación de la Argentina y ha tenido una potente actuación a lo largo de un siglo en la formación de investigadores y en la producción de conocimientos científicos en Educación. Con un cuerpo de profesores-investigadores con amplia experiencia en la investigación, se enriquece con la visita de especialistas extranjeros provenientes de distintas partes del mundo.

Estructurado desde un enfoque interdisciplinario, el Doctorado en Ciencias de la Educación conjuga la formación especializada en el campo educacional con la formación general en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas. Abierto a las diferentes áreas y disciplinas académicas y/o profesionales, se propone impulsar la formación de investigadores nacionales y extranjeros como así también aportar a la producción científica en el campo educacional.

Hoy en día el propósito principal de este programa de posgrado es la formación de investigadores del máximo nivel científico en el campo de la Educación y las Ciencias Sociales, en un contexto de creciente regionalización e internacionalización del conocimiento y de la educación superior. Por ello, se trata de un doctorando que se enriquece de estudiantes de Argentina y de diferentes países, que producen conocimiento problematizando la realidad educativa particular desde las perspectivas teóricas y metodológicas del doctorado.

En los últimos años, además, el doctorado ha desarrollado una significativa problematización acerca de la enseñanza dentro de él,

desarrollando nuevas estrategias de acompañamiento a estudiantes, desplegando dispositivos que ayuden a fortalecer las estrategias de investigación, de escritura académica, de comunicación pública de los avances de sus indagaciones, así como la producción de publicaciones que concreten la participación de estudiantes y graduada/os en la agenda permanente de estudios en Educación. Se ha tratado de poner en acto una convicción pedagógica que es objeto de estudio y, a la vez, práctica cotidiana de docencia en el marco del doctorado: sostener que todas y todos podemos llevar adelante estudios del más alto nivel y participar activamente del campo investigativo, y que las instituciones tenemos la tarea de generar las condiciones para que eso suceda de la manera más productiva.

En esa tarea viene a incluirse esta serie de libros que compilan capítulos producto de investigaciones en el marco del doctorado en un área de conocimiento del campo de la investigación educativa. Ellos están a cargo de un profesor/a referente de la línea de investigación en el Doctorado de Ciencias de la Educación, con capítulos escritos por doctores o doctorandos/as como parte de sus tesis doctorales. Se trata de buscar poner en forma de libro el trabajo de la formación, de las orientaciones que se va plasmando en la elaboración de las tesis y en publicaciones. Tiene el propósito de mostrar el trabajo de elaboración, de acompañamiento, de crecimiento en el diálogo entre directores y tesistas.

Asimismo, este trabajo se incluye en un propósito permanente de este doctorado y es contribuir a construir comunidad, en las que seamos convocados a pensar juntas y juntos, en torno a problemas comunes y de alto impacto social, que nos posibilite contribuir a una trama común de pensamiento, producción, reflexión y legado a otras y otros, que articule lo singular y lo plural. Reflexionando sobre los usos pero también sobre los sentidos en una carrera donde la formación no es pensada como mera promoción individual, sino como un camino para transformar y transformarse a partir de pensar colectivamente los asuntos comunes.

Myriam Southwell, Directora del Doctorado en
Ciencias de la Educación y de la colección Ágora

Índice

Introducción

Myriam Southwell
Alejandro Vassiliades

El trabajo docente es un mirador central de diversas preocupaciones sobre lo educativo. La construcción de un determinado rol para la tarea de educar tiene una rica historia de prácticas, luchas, debates, disputas y propuestas. Esas expresiones consolidaron también una imagen social acerca de qué es un/a docente; qué debe esperarse de ella o él, y cuáles son sus atributos. La docencia –como trabajo y como rol pedagógico y social– es una de esas prácticas sociales que han ido sedimentando, cuyos orígenes, así como las decisiones que contribuyeron a su conformación, se han ido volviendo menos evidentes.

Este libro ofrece un recorrido por una agenda de investigación sobre formación y trabajo docente que vincula las ideas pedagógicas con la materialidad de la escuela, la productividad del currículum, las estrategias de enseñanza, los vínculos y las relaciones que se despliegan con el conocimiento. Además, se procura incluir una mirada multidimensional sobre los diversos entretelones de la formación y el trabajo docentes.

La escuela se construye en el interjuego entre normas y prácticas. Esta institución –como ha planteado Elsie Rockwell (2009)– prescribe ciertas conductas, organiza tiempos, busca regular intercambios entre sujetos y producir identidades, pero sus derivas son múltiples debido a las complejidades de la experiencia escolar. Por ello, la autora toma distancia de la "omnipotencia normativa" de la escuela, y sostiene que

esta no fue nunca totalmente homogénea ni completamente eficaz. Por supuesto, esto se produce en una argamasa con tendencias ideológicas, políticas, localmente situadas y traducidas institucionalmente.

¿Qué sentido tiene el trabajo de enseñar en cada momento histórico? ¿Qué dilemas presenta la época a la fisonomía más conocida del enseñar? ¿Qué tradiciones pesan sobre ellas? ¿Qué aspectos de la sociedad y la cultura contemporáneas revisan y renuevan los rasgos históricos en los que se asentó el enseñar? ¿Qué construcción identitaria se desarrolló y cuáles son las nuevas que se van gestando? ¿Qué nuevas interpelaciones de época resultan un insumo propicio para las decisiones docentes? ¿Qué relaciones con los saberes se producen para docentes y estudiantes en las decisiones de enseñanza? En el texto que sigue nos proponemos abrir estos interrogantes a partir de la síntesis de algunos de los rasgos construidos a lo largo de su historia, hasta llegar a los dilemas de hoy.

Buscaremos aquí registrar cómo se fueron construyendo identidades docentes en diálogo con los problemas y las visiones de sus épocas, y cómo los distintos escenarios han ido poniendo en crisis algunas ideas haciendo surgir nuevos dilemas y posiciones. Enseñar es –a riesgo de ser un poco esquemáticos– establecer una relación; esto es, construir una posición que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas, sino una que sufre alteraciones y que busca e inventa respuestas. Esa relación se establece con la cultura, el poder, los saberes y las formas de su enseñanza; es una relación con otros y otras, con lo político, la política, y la sociedad, dimensiones respecto de las cuales desarrollamos múltiples estrategias de posicionamiento.

Este libro recorrerá diversas tensiones con el propósito de volverlas explícitas, porque su conocimiento permite una mejor comprensión de aquello que está en juego en algunas prácticas y tradiciones que modelan nuestro trabajo y los modos en que nos situamos en las nuevas coordenadas del mundo. Pensar un trabajo docente enriquecido para este tiempo probablemente implique dejar atrás algunos mo-

delos que ataron la certeza de lo instrumental a una relación autoritaria y empobrecida con el conocimiento. El rol de profesoras y profesores no puede ser pensado hoy como un rol escrito de antemano. En un sentido similar, es productivo revisar cuánto hemos ganado en las transformaciones que el trabajo ha ido desplegando; podemos incluso analizar como productivas algunas incertezas que ponen a prueba nuestro juicio profesional, la vinculación con el conocimiento y con el mundo.

¿Cuáles serán las principales características de una concepción de la práctica docente como puente que propicie cruzar fronteras entre generaciones, épocas y saberes, que sea intérprete y traductora entre vivencias y tiempos diferentes? El trabajo docente, como práctica especializada y referente de transmisión cultural, ha sido y es objeto de interpelación, por su inscripción en escenarios atravesados por transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales; un tipo de trabajo que, además, está tensionado por los dilemas que han planteado dinámicas recientes, tanto de fragmentación como de igualación social. Ello posiciona a la tarea de transmisión cultural y al trabajo con las nuevas generaciones en un lugar nodal del desempeño de profesores/as y maestros/as.

Una pujante agenda de investigación sobre formación y trabajo docente

La formación y el trabajo docente han sido dos de los temas más estudiados en el campo de la pedagogía en las últimas décadas. Desde diversas perspectivas, un importante número de trabajos han procurado dar cuenta de problemáticas propias de estos aspectos a nivel local, nacional, regional e internacional. En el caso de la Argentina, algunos estudios inaugurales han dado cuenta de los momentos fundacionales de constitución del magisterio, ligando este proceso a la construcción de la estatalización de la educación escolar (Alliaud, 1993; Birgin, 1997; Diker y Terigi, 1997; Tenti, 1988) y a la consolidación del normalismo como uno de los discursos pedagógicos más importantes en

la historia de la profesión docente (Davini, 1995; Dussel, 2004; Pineau, 2012; Puiggrós, 1990; Southwell, 1997, 2009).

La tarea de enseñar fue concebida para ser necesariamente puesta en manos femeninas (Morgade, 1992; Yannoulas, 1997). Se configuró una idea de la mujer como "maestra natural" (Tedesco, 1986) con una responsabilidad de "maternidad social", imprescindible para la regeneración de la sociedad. Esto delineó los modos en que docencia y femineidad se emparentaron a lo largo del tiempo. La formación de docentes comprendió además la constitución de una categoría social como grupo con propiedades que permitieron su autoidentificación y la identificación de los otros (Pinkasz, 1992; Southwell, 2021). En este marco, la tarea de civilizar fue planteada en términos de despojar a los sujetos de sus características socioculturales previas. El trabajo docente se asoció, así, a la homogeneización de grupos heterogéneos a través de un sistema de enseñanza uniforme. Con todo, se configuraron disputas en torno a la docencia que sugieren que el normalismo no fue un conjunto armónico de significados exento de conflictos.

En Argentina, el proyecto civilizatorio estatal, que había sido hegemónico durante casi un siglo, comenzó a mostrarse en crisis en las décadas de 1960 y 1970, y terminó de ser desmantelado durante la última dictadura cívico-militar (Southwell, 2002). Paralelamente, la formación docente inicial de nivel primario pasó a integrar el nivel superior y diversos agentes comenzaron a plantear la necesidad de una formación "permanente" para quienes se desempeñaban como profesores (Birgin, 2014). Más adelante, durante la implementación de las llamadas "reformas educativas de los 90", el discurso neoliberal hegemonizó las políticas docentes e impulsó dinámicas de descentralización y transferencia de los institutos de formación docente a las provincias. La formación continua asumió una impronta tecnocrática, ligada a la cuestión disciplinar, en el marco de un nuevo paradigma que articuló reforma, capacitación y profesionalización. Vinculadas a esta última noción, aparecieron las de acreditación, calidad, flexibi-

lidad, competitividad, evaluación, dinamismo, gestión, autonomía, y la de "fortalezas y debilidades" (Southwell, 2008; Pineau, 2012). Este conjunto de políticas se desplegó en el contexto de una fuerte descalificación del perfil de los/as enseñantes (Feldfeber, 2009).

En debate con estas perspectivas, un conjunto de trabajos ha enfatizado la necesidad de recuperar en la formación docente la pregunta por lo político y la construcción del orden de lo común y lo colectivo (Frigerio y Diker, 2008), en pos de habilitar otros horizontes y una autoridad pedagógica articulada con la idea de igualdad. En este marco, la formación ética y política de los educadores, el lugar que se le adjudica a la cultura y el modo en que se la pone en juego se tornan vías centrales para abordar la cuestión de la desigualdad y las posiciones docentes que se construyen frente a ella (Southwell, 2009). Se reconoce allí el desafío que implica, para el trabajo docente, habilitar a las nuevas generaciones a ocupar otros lugares, enseñándoles, transmitiéndoles e introduciéndolos en lenguajes y códigos, y proporcionándoles herramientas para habitar el mundo (Dussel, 2006; Redondo, 2016; Serra y Canciano, 2006; Vassiliades, 2012). En este marco, algunos estudios (Birgin, 2014) han puesto sobre la mesa el debate en torno a los "nuevos" estudiantes de la formación docente, y han discutido con aquellas posturas que tendieron a caracterizarlos como deficitarios o presuntamente carentes de las marcas culturales necesarias para el desempeño del trabajo de enseñar.

Hibridaciones, tradiciones y posiciones ético-pedagógicas

La posición docente (Southwell, 2012; Vassiliades 2012; Southwell y Vassiliades, 2014; Southwell, 2020) se compone de articulaciones de elementos, traducciones de varios discursos y de nuevas interrelaciones y tramas que se dan en el marco de mecanismos que han sido denominados *de hibridación*, los cuales operan movilizando y articulando distintas tradiciones y discursos dentro de un ámbito particular, como el de la regulación del trabajo docente, para promover así la

configuración de nuevos sentidos a través de configuraciones discursivas. Este despliegue siempre se realiza en condiciones históricas particulares, que implican límites y posibilidades con la articulación de sentidos en torno del trabajo de enseñar. La hibridación se desarrolla a partir de un proceso de traducción que pone ciertas experiencias, significados y direcciones en relación con los que ya estaban disponibles previamente. En este proceso se reconocen, recuperan –en el proceso que Williams (1997) denominaba *tradición selectiva*– y actualizan determinados discursos en torno del trabajo docente, a la vez que se desactivan otros, como parte de los mecanismos de construcción hegemónica. En este sentido, los cambios diseñados e impulsados por las políticas docentes nunca se sobreimprimen sobre un vacío, sino que deben negociar con tradiciones y culturas institucionales y con prácticas que pueden generar fricciones y nuevas hibridaciones.

Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentran del todo estabilizados, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas en el contexto de los procesos de escolarización. Por *enseñanza* entendemos aquí el acto político de poner a disposición de las nuevas generaciones la herencia cultural que las habilite a apropiarse de los interrogantes de este mundo y a elaborar los propios (Serra y Canciano, 2006).

Ello supone la necesidad de centrarnos en las disposiciones de poder y en sus efectos, lo cual nos lleva a la pregunta de cómo surgieron y fueron posibles determinados discursos acerca del trabajo de enseñar y qué relaciones y procesos produjeron. En este marco, la ideología se entrelaza con el poder en los procesos a través de los cuales los individuos aceptan, creen e interiorizan –así como también crean– explicaciones y razones sobre el mundo social en el que viven. La ideología y las disposiciones de poder configuran nuestras subjetividades al prefigurar cómo y qué pensamos sobre nosotros mismos y cómo actuamos en consecuencia.

De hecho, debemos posicionarnos de modo que el otro sea alojado en un vínculo de estudiante, "de aprendiente", reconocido en una relación que le reconoce ser digno merecedor del capital cultural que le pertenece por derecho y que por eso se le enseña. Puede parecer una obviedad, pero el hecho de que alumnas/os y estudiantes sean mirados con escepticismo –con soslayo de su potencia como activo "aprendiente" merecedor/a de todo el andamiaje que requiere el complejo trabajo de internarse en un mundo cultural que no se conoce– desarrolla posiciones de escaso reconocimiento y potenciación para docentes y estudiantes, lo que obtura la significación del enseñar y el aprender.

Creemos que en esto hay una clave del trabajo docente. Prestar atención a las posiciones que desplegamos las/os educadoras/es, cómo nos situamos –aun tensionados en situaciones dilemáticas y provisorias– y a cómo estas habilitan determinadas posiciones de los/as estudiantes permitirá seguir ahondando en la necesaria democratización de los vínculos pedagógicos. Nos preocupa mirar a las instituciones educativas –y a las posiciones docentes en ellas– con una perspectiva compleja, abriéndonos a interpretar más que a validar o invalidar.

En la vivencia de la vida cotidiana de las escuelas se evidencian tensiones, dificultades y malestares en relación con las políticas más generales, referidas a cómo la escuela debería renovarse, poner en cuestión sus modos habituales de trabajo, o, por el contrario, reforzar dinámicas conservadoras. El malestar se expresa en una conjunción de elementos que puede llegar a incluir el cuestionamiento a la escuela como tal. Retomamos la definición de Ball, Maguire y Braun (2012), en la que las escuelas son entendidas como ensamblajes sociales frágiles, que son revalidados e impulsados de manera permanente por los esfuerzos de varias redes de actores sociales que tienen intereses y compromisos dispares.

A partir de esa perspectiva pueden incorporarse algunos análisis acerca de cómo las/os docentes se apropian, disputan, reformulan y negocian los sentidos de las políticas públicas, y así dejar atrás pers-

pectivas que suponen que las regulaciones del trabajo docente son muy determinantes y que las definiciones estatales sobre ellas explican suficientemente lo que sucede en el mundo escolar.

En este marco, la construcción de una posición docente involucra formas de sensibilidad y modos en que maestros/as y profesores/as se dejan interpelar por las situaciones que atraviesan aquellos/as con quienes trabajan cotidianamente. Por ello, resulta central estudiar las vías a través de las cuales intentan ponerse a disposición, desarrollar su trabajo de enseñanza y configurar vínculos dinámicos que no están previamente establecidos, sino que se construyen en la relación. Si bien uno de los elementos nodales del trabajo de enseñar radica en la dimensión vincular, afectiva y relacional del trabajo, la noción de posición docente no se reduce a la afectividad desplegada, sino que se inscribe centralmente en una dimensión ético-política en la que se combinan tanto apuestas por lo que la enseñanza y las nuevas generaciones podrían hacer, así como iniciativas de magnitud junto con iniciativas relativamente pequeñas, sumadas a sensibilidades, retaceos, complejidades y dificultades del oficio. Todas esas variables componen un territorio tensionado y difícil de asir desde una única mirada. En esta misma línea, resulta importante enfatizar la necesidad de ir más allá de aquellas aproximaciones que reducen el análisis a los problemas específicos de la condición laboral de los/as profesores/as, para poder incluir el análisis de las mencionadas dimensiones.

Por otro lado, el vínculo generacional supone también una relación con los/as otros/as expresada en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones –y el derecho de ellas a que la cultura les sea legada por las anteriores–, que poseen también un carácter dinámico e histórico, y que se articulan con nociones más generales relativas al papel que puede y debe desempeñar la escolarización en nuestras sociedades y sus relaciones con el mundo. La idea de posición como relación también supone la construcción histórica y social de miradas

acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los/as docentes, y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución. Implica sedimentaciones en el tiempo de diversos elementos que se rearticulan en el presente y configuran nuevas construcciones hegemónicas. Incluye definiciones provisorias y dinámicas acerca de qué situaciones son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión, y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos o inclusivos.

Los capítulos de este libro buscan adentrarse en las dimensiones que hemos recorrido, a partir del abordaje de la formación y el trabajo docente desde diferentes campos del conocimiento. Desde una perspectiva posestructural, Boulan analiza la reformulación de la política de formación docente inicial de la provincia de Buenos Aires deteniéndose en la configuración discursiva hegemónica que se despliega a partir de la elaboración del diseño curricular provincial para la formación docente. La autora plantea que en este proceso confluyen una concepción del currículum como configurador de subjetividades con una dinámica que posibilita la voz de los sujetos destinatarios. Boulan señala que la introducción de la noción de horizontes formativos rompe con las de “rol” o “perfil” docente, propias de intervenciones tecnocráticas, y habilita así la concepción de la praxis como componente central de la formación docente inscripta en una política de Estado.

Por su parte, el capítulo de Capocasale Bruno indaga la relación entre la cultura escolar y sus materialidades, y un conjunto de dinámicas propias de la formación docente en Uruguay hacia los inicios del siglo XXI. La autora explora algunos de los elementos de esta cultura, tales como el edificio escolar y su patio, el aula y el pupitre, y muestra los modos en que se rearticulan elementos preexistentes con algunos otros nuevos. El capítulo rastrea los indicios de la configuración de nuevas culturas escolares en la formación de maestros/as y de profesores/as en el Uruguay, y da cuenta de las transformaciones en las materialidades de estas culturas magisteriales y de la constitución de

dos matrices en la formación docente en dicho país. Capocasale Bruno argumenta que en los centros de formación docente uruguayos en los que realiza su investigación se reproduce la gramática que escuelas y liceos de enseñanza secundaria poseen desde mediados del siglo XX, lo que evidencia la persistencia de ciertos rasgos estructurales a pesar de las transformaciones de los dispositivos materiales.

El capítulo de Colella reconstruye un proceso de investigación doctoral en torno a los procesos de transformación y subjetivación desplegados en la educación actual. Desde una óptica filosófica, el autor busca trabajar con conceptos que trascienden diferentes disciplinas y analiza sus potencialidades problematizadoras. Incorpora una "analítica trascendental" y una "teoría del sujeto" basadas en los aportes del filósofo Alain Badiou, al tiempo que introduce los conceptos de *igualdad* y *emancipación* en diálogo con la obra de Jacques Rancière. Colella aborda las disrupciones acontecidas con respecto al trascendental hegemónico, el explicador, que parte de una lógica de la desigualdad y de la transferencia de saberes. En oposición a ella, postula las categorías de *igualdad* y *pensamiento* para la configuración de situaciones educativas disruptivas.

Ubicado en el contexto colombiano, el capítulo de Restrepo busca indagar en los vínculos pedagógicos entre docentes y estudiantes en escuelas primarias de Medellín, a partir de las posiciones construidas por profesores/as y sus efectos en las trayectorias educativas. La autora aborda estos vínculos como experiencia de encuentro con la alteridad, y como base para el establecimiento de relaciones pedagógicas en procesos formativos que resultan imposibles de predecir. Restrepo posiciona la mirada en la responsabilidad ética que supone asumir que los/as estudiantes son sujetos de posibilidad cuyo destino no está prefijado. Presenta resultados de una investigación doctoral en los que se evidencia el carácter dinámico de los vínculos pedagógicos, con posiciones ligadas a la confianza, la cercanía y la apertura hacia los/as estudiantes.

El capítulo de Aguilar, para el caso de Ecuador, pretende analizar un conjunto de aspectos vinculados con la elección de la profesión docente, desde una perspectiva crítica de las narrativas deficitarias del reclutamiento de los más "aptos" para el desempeño de este trabajo. La autora se adentra en un interrogante nodal, relativo a cómo la elección de la docencia se articula con un proyecto de vida en el caso de estudiantes de carreras de Educación Básica de universidades públicas ecuatorianas. Para responderlo, Aguilar procura reconstruir las representaciones que estos sujetos tienen sobre la profesión docente, a la vez que ofrece una descripción de la historia de la formación de profesores y profesoras en Ecuador. Asimismo, aborda las representaciones sociales de la profesión presentes en los/as aspirantes a ingresar a ella, y su relación con las tradiciones de formación docente.

El capítulo de Duarte se aproxima a la construcción de la identidad profesional de una profesora novel de biología en Argentina, reconstruyendo –desde un enfoque biográfico narrativo– sus propias percepciones sobre este proceso. La autora aborda las dinámicas de socialización profesional que inciden en la construcción de identidades docentes, dando cuenta de las trayectorias profesionales iniciales de docentes principiantes y de sus efectos en los modos de comprender y asumir este trabajo. Duarte ofrece un conjunto de coordenadas metodológicas del enfoque biográfico narrativo y explora sus contribuciones para exponer a la identidad profesional como una construcción dinámica atravesada por diferentes contextos.

El capítulo de Oviedo se adentra en el trabajo de formadores/as de docentes de educación primaria en Argentina. Desde una perspectiva etnográfica de la didáctica de la lengua y la literatura, la autora analiza los modos en que ellos/as desarrollan el currículum, y lo resignifican respecto de la prescripción curricular. Muestra la configuración de una posición agencial de los docentes, que les permite resolver las tensiones entre la cultura escolar y el dispositivo de prácticas del lenguaje. Oviedo se aproxima a las negociaciones de significado que dan lugar a

los sentidos compartidos en las instituciones formadoras de docentes, analizando el lugar que ocupan sus profesores/as como desarrolladores/as del currículum.

Por su parte, el capítulo de Ricci se propone dar cuenta de los procesos de construcción, reconocimiento y legitimación de conocimientos y saberes en los institutos superiores de formación docente en Argentina. Luego de identificar que no suelen ser reconocidos por el campo de la pedagogía ni por las políticas públicas, la autora señala la baja circulación de estos saberes en espacios académicos y científicos, y en el sistema educativo, aun en el contexto de emergencia de otras epistemologías y formas de validación del conocimiento. Ricci aborda las dimensiones epistemológico-metodológica y de las políticas públicas a partir de los casos del Instituto Nacional de Formación Docente, el Colectivo Argentino de Docentes (Educadores/as), que hacen investigación en la escuela y desde la escuela, y de profesores/as e investigadores/as del ámbito de la Educación Superior y del campo de la investigación en educación.

El capítulo de Guiamet se aproxima al análisis de los modos en que los/as docentes noveles construyen saberes prácticos sobre la enseñanza; a su vez, respecto de esos saberes prácticos, la autora analiza a raíz de qué situaciones, problemáticas y saberes previos son construidos. Además, da cuenta de una investigación en curso que se propone registrar los saberes prácticos referidos a la enseñanza, y el proceso que realizan los docentes para su construcción. La investigación se realizó con docentes que se desempeñan en escuelas públicas de la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina), con hasta tres años de experiencia laboral, que trabajan en la escolarización primaria. Guiamet aborda a las prácticas docentes como dinámicas que involucran un análisis crítico de las propias intenciones educativas y la reflexión de los modos de intervención más adecuados en contextos de actuación particulares. Indaga en los saberes que los/as docentes valoran de su formación profesional ini-

cial para su desempeño laboral, las características de la institución en que tuvieron sus primeras experiencias, los problemas vinculados a la enseñanza que reconocen, y las formas en que fueron atendiendo a esas dificultades.

Finalmente, el capítulo de Tordó busca aproximarse a la cuestión de la formación del docente y/o facilitador de las propuestas educativas destinadas a personas mayores en Argentina, cuestión que la autora identifica como vacante en el campo de estudios sobre la temática. Tordó analiza el modo en que en la oferta educacional destinada a personas mayores prevaleció históricamente una perspectiva de la escolarización formal, y señala que, en las últimas décadas, comenzaron a gestionarse programas educativos desarrollados por otros actores y en otros formatos pedagógicos. Argumenta que estos últimos se constituyen en espacios que la población mayor percibe como propios y en donde están implicadas cuestiones relativas a la inclusión e integración social. Plantea, a su vez, la necesidad de que la formación de docentes y facilitadores recoja las especificidades propias de los procesos educativos destinados a personas mayores.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Centro Editor de América Latina.

Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Londres: Routledge.

Birgin, A. (1997). *Las regulaciones del trabajo de enseñar: vocación, estado y mercado en la configuración de la docencia* (Tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

Birgin, A. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires: Teseo.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Diker, G., y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, *34*(122), 305-335.

Dussel, I. (2006). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En E. Tenti Fanfani (comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Feldfeber, M. (comp.) (2009). *Autonomía y gobierno de la educación, perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique.

Frigerio, G., y Diker, G. (comps.) (2008). *Educar: posiciones acerca de lo común.* Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Morgade, G. (1992). *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria.* (Cuadernos IICE n.° 12). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Pineau, P. (2012). Docente "se hace": notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En A. Birgin (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de docentes en ejercicio* (pp. 30-48). Buenos Aires: Paidós.

Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en Argentina: tensiones y conflictos. En C., Braslavsky y A. Birgin (comps.), *Formación de profesores: impacto, pasado y presente* (pp. 59-82). Buenos Aires: FLACSO - Miño y Dávila.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916).* (Tomo I de *Historia de la Educación Argentina*). Buenos Aires: Galerna.

Redondo, P. (2016). *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación* (Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós.

Serra, M. S., y Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En A. Puiggrós (dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina* (pp. 105-156). Buenos Aires: Galerna.

Southwell, M. (2002). Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, *V*(10), 33-48.

Southwell, M. (2008). Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, *2*(2), 1-22.

Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En J. Yuni (comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias* (pp. 169-199). Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

Southwell, M. (comp.) (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: FLACSO - Homo Sapiens.

Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta. 200 años de formación y trabajo docente*. Buenos Aires: CLACSO; IUCOOP; CTERA; Facultad de Filosofía y Letras – UBA.

Southwell, M., y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 11*(11), 163-187.

Tedesco, J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945).* Buenos Aires: Ediciones Solar.

Tenti, E. (1988). *El arte del buen maestro: el oficio del maestro y el Estado educador; ensayos sobre su génesis y desarrollo en México*. México: Pax México-Césarman.

Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa* (Tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Yannoulas, S. C. (1997). Maestras de antaño: ¿mujeres tradicionales? Brasil y Argentina (1870-1930). En G. Morgade (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina. 1870-1930* (pp. 175-191). Buenos Aires: Miño y Dávila.

La construcción del currículum como política educativa: El caso de la formación docente inicial bonaerense[1]

Noralí Boulan

Introducción

En este capítulo nos proponemos reflexionar acerca de las políticas de formación docente a partir de las diversas consideraciones que devienen de los análisis posestructurales en educación. En primer lugar, retomaremos algunos aportes que permiten repensar el campo curricular, que se alejan de posturas tradicionales o verticalistas,[2] y que ponen en el centro del análisis las configuraciones discursivas que se desarrollan y pretenden orientar las propuestas político-pedagógicas. Nos interesa aquí recuperar los aportes que consideramos pueden permitir ampliar la mirada y repensar el propio campo en profundidad, enten-

---

[1] Este texto recupera un conjunto de reflexiones en torno de uno de los nudos problemáticos desarrollados en mi tesis doctoral *Políticas de formación de profesores de nivel primario en la provincia de Buenos Aires. Discursos, curriculum y procesos identificatorios (2006-2016)*, dirigida por la Dra. Myriam Southwell, en el marco del doctorado en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

[2] Estas ideas se acercan a lo que Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi (2004) han llamado *concepción modélica* del currículum, aquella que lo entiende como documento escrito, cuerpo organizado de conocimientos, una declaración de objetivos de aprendizaje o un plan integral para la enseñanza.

dido como un espacio de disputa de sentidos. Para ello, analizamos el caso de la reformulación de la política de formación docente inicial de la provincia de Buenos Aires, por considerar que nos permite mostrar, de modo esquemático, algunos de esos planteos. De acuerdo con ello, plantearemos que la perspectiva posestructuralista del currículum es la que permite comprender la configuración discursiva hegemónica que logra desarrollarse a partir de la constitución del Diseño Curricular provincial en dos ejes relacionados: por un lado, porque retoma y entiende el currículum como configurador de subjetividades en el aspecto teórico, y, por otro lado, porque en el proceso de construcción curricular habilitó la "voz" de sus sujetos destinatarios, reconociendo, de este modo, la producción de saberes pedagógicos por parte de los/as docentes. Esto también se manifiesta en la comprensión de la politicidad de las prácticas educativas a partir de la idea de "horizontes formativos". Esta noción rompe con la de "rol" o "perfil docente" de políticas curriculares tecnocráticas, y habilita, a la vez, que la noción "praxis" se configure como un componente central de la formación docente inicial.

Repensando el currículum

El concepto de currículum ha tenido diversas acepciones. Se lo ha relacionado con un documento escrito con un claro sentido prescriptivo; se lo ha pensado como planificación, es decir, como currículum proyectado, pero, también, como el cruce de prácticas que tienen lugar en las instituciones educativas, como ámbito de reflexión, lo cual constituye una concepción que, se supone, puede implicar a las demás (Salinas, 1997). Con el avance de los estudios críticos dentro de las ciencias sociales, y, especialmente, hacia el interior de la sociología y la filosofía, se comienzan a analizar y considerar las nociones de política y poder, sus interacciones y sus relaciones en la definición del campo (Popkewitz, 1987; Goodson, 1983).

Nos centraremos en las características que asume la comprensión del currículum como texto político, posmoderno, posestructuralista y

deconstructivo (Pinar, 1975, 2014), y, por lo tanto, como un campo de disputa por sus significantes y como una práctica discursiva configuradora de identidades.

Asimismo, las políticas educativas pueden interpretarse dentro del contexto de las sociedades capitalistas, cuyos grupos dominantes poseen la capacidad de determinar los saberes, valores y habilidades particulares socialmente válidos, y, en tanto tales, imponerlos como aquellos que la sociedad cree conveniente y necesario transmitir para garantizar la continuidad y el dinamismo dentro del sistema. Es decir, producen, en términos foucaultianos, "regímenes de verdad" (Ball, 1994). Así, autores como Thomas Popkewitz (1987) argumentan que los contenidos no deben reducirse a los conocimientos formales organizados en el currículum, sino que deben incluir todos aquellos elementos que impregnan la vida y la conciencia de la gente.

En esta dirección, Tomaz Tadeu da Silva (1998) supone que el currículum no es un simple documento escrito, sino que, en tanto práctica social, discursiva y de significación, produce identidades determinadas por la cultura y las relaciones sociales. El autor afirma, además, que existe un diferencial de poder entre los diversos grupos sociales, los cuales a su vez ejercen ese poder de modo desigual. En el currículum, entonces, lo que se observa son los rastros de estas negociaciones para implicar significados. Existe una lucha de saberes en la que por un lado están los saberes oficiales y dominantes, y por el otro los saberes subordinados. Esta lucha es una lucha epistémica y política en la que se producen efectos de sentido que, como efectos de poder, contribuyen "a fijar posiciones específicas del sujeto. A fijar posiciones jerárquicas y asimétricas particulares. Los efectos de sentido son, fundamentalmente, efectos de producción de identidades sociales particulares" (da Silva, 1998, p. 72). Así, la identidad es una construcción histórica, una relación y un posicionamiento. En esta construcción las relaciones de alteridad se comportan como relaciones de poder. Desde este lugar el currículum no solo es transmisión de

conocimientos sino un acto político, e implica una empresa ética, que requiere tomar partido y un posicionamiento político respecto de qué tipo de educación queremos. De allí que cada uno de nosotros se encuentra implicado políticamente en el proceso de construcción de una "buena educación", con mejor distribución de la riqueza, pero también de los recursos simbólicos.

De la misma manera, Alicia de Alba (1995), en su clásica definición, supone al currículum como

> la síntesis de elementos culturales (…) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de estos son dominantes y otros tienden a oponerse o resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los curricula en las instituciones sociales educativas (pp. 80-81).

De este modo, las múltiples miradas acerca del mundo, la sociedad y la educación constituyen cosmovisiones mediante las cuales se determina qué es lo que se entiende por currículum, cómo debe implementarse, desarrollarse y evaluarse, para establecer configuraciones discursivas hegemónicas (Laclau y Mouffe, [1985] 2004).

Entendido desde el posestructuralismo, el discurso supone una práctica articulatoria donde el lenguaje se conforma como un todo solidario. Desde la perspectiva del análisis político del discurso, la categoría *significante vacío* remite a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad; por ello, estos términos van a propender a ser significantes tendencialmente vacíos –nunca totalmente vacíos–, por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una

única articulación discursiva. En el terreno político, su utilidad radica en que, precisamente, al no poseer un significado pleno permite que se le añadan otros significados, *significantes flotantes*, para formar así relaciones discursivas que permiten la articulación de sentidos diversos en una cadena de equivalencias. En este sentido, un discurso hegemónico se conforma mediante el momento de articulación contingente en el que se configuran dichas cadenas equivalenciales. La existencia de significantes vacíos o puntos nodales es fundamental para la conformación de hegemonía, ya que es precisamente ese punto nodal el que permite fijar la identidad de los demás elementos del sistema. El elemento hegemonizador no existe *a priori*, sino que la lucha por la articulación de diversos elementos en la disputa por la fijación de su sentido es precisamente la lucha hegemónica (Laclau, 1996).

Por lo anterior, pensar la configuración de las políticas educativas requiere comprenderlas como una condensación de ciertos significantes, como la configuración de un discurso hegemónico, y, en tanto tal, como una configuración histórica, política, social y cultural.

Asimismo, a partir de los aportes de Rosa Nidia Buenfil Burgos (2010), es posible señalar cómo las políticas curriculares se constituyen por su capacidad de configurarse a partir de articulaciones discursivas en prácticas hegemónicas. No obstante, existe siempre en ellas, como en cualquier configuración discursiva que supone tal pretensión, "una indisoluble tensión entre la necesidad (la normativa consensuada e instituida) y la contingencia (eventos que dislocan la estructura normativa)" (p. 3). Por lo anterior, resulta imprescindible explicar por qué los diseños curriculares, que se constituyen como políticas determinadas por un contexto histórico particular, también necesitan configurarse como prácticas hegemónicas en el sentido político que señalamos.

A partir de los análisis de las categorías de poder y prácticas discursivas de Michael Foucault, así como de la deconstrucción derrideriana, Cleo Cherryholmes (1987) invita a pensar el campo curricular desde la deconstrucción, desde su conformación como práctica dis-

cursiva, y, consecuentemente, histórica, política y culturalmente contextuada, cuya legitimidad también se deriva del valor de verdad de dicho momento histórico (Cherryholmes, 1999). De ese modo, señala que, en el caso de los docentes, la titulación los autoriza a hablar, en tanto han logrado obtener eficiencia en sus discursos profesionales. Sin embargo, ello no implica que tengan acceso directo a los orígenes de los discursos; se convierten, en términos foucaultianos, en "oradores anónimos". Al ignorar los orígenes de las prácticas discursivas, lo que se está ignorando es el modo en que el poder antecede e invade el habla; se ignora su crítica y sus dimensiones éticas e ideológicas. El resultado de este devenir se relaciona con la existencia de prácticas discursivas determinadas por reglas, intereses y motivaciones, y estructuras de poder que, frecuentemente, se presentan como invisibles, ausentes (p. 56).

En la misma perspectiva, Alice Casimiro Lopes (2015) plantea la politicidad del campo curricular como un campo de disputa por sus significantes. Pensar el campo curricular desde las teorías posfundacionalistas implica analizar la contingencia de las decisiones políticas y una organización curricular que se erija bajo un fundamento último. A partir de la distinción entre "la política" y "lo político" de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, la autora afirma que "no existen fundamentos (pre)fijados, con miras a garantizar la significación de algo que podamos denominar sociedad. Existen significaciones en disputa al respecto de lo que concebimos como social, como escuela, como conocimiento, como currículum" (p. 53). Así, las instituciones pueden ser observadas como algo más que meras maneras de interpretar y concebir el currículum; en algún sentido, las instituciones crean los contextos curriculares. De este modo, es posible relacionar la dimensión *política* del currículum con la dimensión de *lo político* del mismo. "El currículum político no es un *Otro* de la política, sino la expresión del constante proceso de traducción que suplementa la política" (p. 51). La política en su doble articulación entre lo político y la política

se despliega en todos los contextos de significación del currículo. De ese modo, entiende la política del currículum como el proceso de significación del mismo en su doble dimensión y en el interjuego entre lo instituido y lo instituyente. Por lo anterior, entender el currículum como político implica considerar sus relaciones con la democracia y la justicia social, pero entendiendo que ambos conceptos –el primero asumido desde el deconstructivismo de Derrida y el segundo desde la perspectiva posfundacional–, si bien son necesarios, son, asimismo, imposibles, dado que su carácter no puede ser prefijado. En consecuencia, son dependientes de la lucha política contingente.

Desde este punto, la autora plantea algunos puntos de convergencia entre las propuestas instrumentales/técnicas y las críticas/políticas del currículum. Entiende que, aun con sus distancias conceptuales, ambas corrientes presuponen que el currículum cumple con la función de distribuir conocimientos considerados externos al sujeto, en pos de insertarlo en una cultura determinada, y, en tanto tal, en un proyecto social. De este modo, asume que el currículum político no debe perder importancia, pero para ello resulta necesario constituirlo en relación con escenarios inestables y en ausencia de fundamentos. Desde esta perspectiva, resulta entonces imposible pensar una intervención programada y/o un proyecto definido *a priori* sin eliminar para ello la acción política como arena de lucha por la significación de diversos proyectos contextuados.

Asimismo, para Alicia de Alba (1995), el currículo debe comprenderse no solo como mecanismo de reproducción, sino como una herramienta de resistencia y lucha social. También debe comprenderse como producción cultural, por lo que señala la necesaria importancia de la investigación y plantea algunos elementos de reflexión epistemológica, así como la construcción de categorías conceptuales que permitan realizar dicho análisis. De acuerdo con ello, además de señalar y analizar cuál es su comprensión de síntesis, hegemonía y negociación en el proceso de determinación curricular, es indispensable pensar en

la categoría de *sujeto social*, por entender la insuficiencia de las nociones de "grupos" o "sectores" sociales. Para la autora, el sujeto social posee conciencia histórica, es decir, se sabe parte de un grupo o sector determinado, y, desde ese conocimiento, sus acciones se inscriben en un determinado proyecto social. El currículum es una noción abierta, que está en constante proceso de transformación y negociación, según los sujetos sociales que forman parte de ella, y que tiene en cuenta todos los aspectos de la sociedad en general, la historia y la actualidad. En su ya clásica categorización, en este proceso de negociación se incluyen los sujetos de determinación, de estructuración formal, y los sujetos del desarrollo curricular. Estos últimos son los conformados por docentes y estudiantes, quienes retraducen a través de la práctica la determinación curricular específica, a la que le imprimen diversos significados y sentidos, que impactan y transforman, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curriculares iniciales.

Particularmente en relación a las prescripciones de determinadas políticas educativas, si retomamos a Myriam Southwell (2013), observamos el intento de distintos discursos que han intentado fijar de diversos modos la noción de *docente*, "asignándoles una posición en las formaciones discursivas pero también una particular historia que los constituyó como sujetos" (p. 376). De acuerdo con esto, Southwell y Vassiliades (2014) plantean que una política educativa puede comprenderse, entonces, como

> una articulación de significantes que intenta identificar un campo específico de lo social, pero que dicha articulación, al no representar plenamente al objeto (...) permite la incorporación de cargas de sentido por parte de sus diseñadores y también por parte de sus destinatarios docentes (pp. 14-15).

En el mismo sentido, Eloísa Bordoli (2007), desde el enfoque posestructuralista supone que en la selección de contenidos para la

formación docente no se realiza una referencia solo al sujeto que se encuentra en formación, sino a la sociedad toda, a aquello que se considera "enseñanza". De acuerdo con lo propuesto supone:

> Esto no alude a una simple operación de transitividad o transferencia de conocimientos –seleccionados y transpuestos– que el docente efectuará al egreso de su proceso de formación sino a una problemática política más compleja en tanto concierne al sujeto –futuro educador– con relación al *saber-conocimiento*[3] (p. 111).

Considerar la educación como un acto político presupone comprender que, en los procesos de enseñanza, aquello que pretende trasmitirse no solo se configura a partir de los contenidos que se hallan insertos en el proceso, sino que el proceso mismo posee un tipo de transmisión que lo excede. Entender la politicidad del acto educativo implica, pues, reconocer desde qué concepciones se la entiende y cómo se caracteriza a los sujetos implicados en ella, en el contexto más amplio de su producción.

Sobre la educación como acto político y la prescripción de la praxis docente: el caso bonaerense

La política curricular de formación docente inicial bonaerense, producto del marco legislativo emplazado en la promulgación de la Ley Nacional de Educación N.° 26.206 (2006) y la Ley Provincial de Educación N.°13688 (2007), despliega nociones acerca de la educación que procuran recuperar su carácter político, social y cultural. Esta nueva política entiende a la educación en el horizonte de la igualdad, y no en el de la equidad, que es el significante con el cual se había configurado el discurso educativo de la reforma noventista. La idea de educación se asocia con la restitución de derechos y la democratización de la sociedad desde una perspectiva que se orienta en

[3] Cursivas en el original.

una noción de justicia más amplia que la estrictamente jurídica, donde el respeto a la diversidad cobra sentido desde una perspectiva de educación intercultural.

La reformulación del diseño curricular (DC) para la formación docente del nivel primario en la provincia de Buenos Aires se produjo mediante una consulta que incluyó a la población bonaerense, los sindicatos docentes, profesores de las instituciones formadoras y estudiantes del profesorado, y que se extendió desde 2004 a 2007, cuando finalmente se presenta y se implementa el nuevo documento. Asimismo, la gestión provincial implementó jornadas de intercambio y talleres con la utilización de "Módulos de acompañamiento capacitante"[4] durante los primeros años de implementación efectiva de los DC en los institutos superiores de formación docente. Como producto de dicha consulta, la nueva política curricular presenta una extensa fundamentación teórica en la que se observa la noción de enseñanza entendida como proceso cultural, político y pedagógico. De acuerdo con ello, la concepción respecto de la transmisión cobra un sentido diferente respecto de la mera relación de linealidad, lo cual a su vez permite explicar la emergencia de la centralidad de la enseñanza y una nueva interpretación del rol docente, el cual, a partir de la incorporación de los horizontes formativos, se distancia de la perspectiva tecnocrática y adopta una concepción de los sujetos como "hacedores" de las prácticas, en la cual se considera al maestro/a no solo como profesional de la enseñanza, sino también como pedagogo y como trabajador de la cultura (DGCyC, 2007a, p. 29). En esta dirección, el DC se caracteriza por recuperar el sentido latinoamericanista en el campo educativo, lo cual permite comprender, asimismo, las categorías teóricas que lo constituyen, en las que

---

[4] En relación con dicho acompañamiento, es importante destacar que todos los ISFD recibieron lo que se llamó "Módulos de acompañamiento" durante la implementación de los DC, los cuales se caracterizaban por presentarse con una serie de actividades que apelaban a la problematización de diversas concepciones pedagógicas.

resulta claro el influjo de las teorías pedagógicas críticas en su desarrollo. De este modo, la categoría *praxis* recorre ampliamente el documento y se convierte en el eje estructurante del mismo, por lo cual resulta factible señalar que existe allí un intento por configurar un discurso educativo que apela a la reflexividad, la politicidad y la transformación de un orden social desigual mediante la educación, entendida esta como derecho.

Asimismo, el DC recupera la perspectiva posestructuralista dentro del campo curricular y nos permite sostener que se producen interpelaciones distintas desde el campo pedagógico y político hacia los docentes en formación.

Sin embargo, antes de asumir esta afirmación, es necesario revisitar el carácter prescriptivo de las políticas curriculares. Para ello, recuperamos la distinción entre *prescripción* y *norma* propuesta por Sofía Picco (2014), quien entiende que la noción de norma alude y comprende aspectos valorativos, en tanto la de prescripción se orienta hacia la consecución de los fines propuestos de la manera más eficiente, y se asocia a la expansión de las teorías tecnicistas en educación. A partir de los análisis sobre las diversas definiciones otorgadas al término, Picco sostiene que en el campo curricular no existe una clara distinción entre lo “normativo” y lo “prescriptivo”; aduce incluso que dicha indiscriminación puede encontrarse en el diseño curricular para la formación docente de la provincia de Buenos Aires, donde la prescripción aparece asociada a la noción de norma, es decir, asociada a los componentes valorativos de la misma.

De acuerdo con ello, intentaremos analizar el supuesto poder de la prescripción dentro de la política curricular bonaerense. Entendida desde una visión lineal, podría existir la confusión de comprender la prescripción de un determinado “rol o deber ser docente” con la identificación, y, a partir de dicho supuesto, su aparente contradicción con uno de sus componentes centrales: la praxis como eje vertebrador de la nueva propuesta en la formación docente. No obstante, el

Marco General de la Política Curricular (DGCyE, 2007b) plantea la confluencia de ambas nociones y señala que los diseños curriculares propuestos remiten al componente prescriptivo de los mismos, en función de pensarlos como una propuesta que permita a los docentes recontextualizarlos, resignificarlos a partir de sus prácticas áulicas, pero, fundamentalmente, a partir de una consideración del Estado como garante del derecho a la educación y su efectiva materialización. Dichas consideraciones se distancian de la mirada de los *curricula* abiertos y flexibles de la política educativa menemista, que, en el contexto neoliberal de los años noventa, apelaba a la autonomía institucional en lo referente a las decisiones curriculares y que a su vez promovía una desresponsabilización del Estado en su condición de "garante de lo común" (DGCyE, 2007b, p. 17). Por ello, se comprende la prescripción dentro de una política educativa más general, que reformula asimismo el rol que le cabe al Estado provincial en la materia. De acuerdo con ello es que se entiende el rol de los docentes como sujetos políticos, críticos, activos y responsables, pero dentro de un contexto donde la política educativa desde niveles gubernamentales no se desentiende de la educación.

> En la apropiación de los diseños como herramientas de trabajo y en su implementación en prácticas de enseñanza situadas, los/as docentes ponen en acto su capacidad profesional y creativa y toman decisiones; pero siempre con la responsabilidad de que los alumnos/as a su cargo tengan acceso a los conocimientos seleccionados para todos los niños/as, adolescentes, jóvenes, adultos/as y adultos/as mayores. Esta responsabilidad no es exclusiva de los/as docentes. La estructura de conducción del gobierno provincial asume la responsabilidad principal de garantizar el derecho de los alumnos/as al acceso a los conocimientos asegurando los medios y condiciones, tales como los documentos curriculares, y confía en el/la docente, como agente estatal, capaz de concretarlo (DGCyE, 2007b, p. 17).

De igual forma, se comprende a los diseños curriculares como “paradigmáticos”, en tanto centralizan conceptos tales como justicia, enseñanza, interculturalidad, ambiente, trabajo, ciudadanía, sujetos pedagógicos, saberes socialmente significativos, como ejes que articulan “la totalidad de una propuesta política-educativa” y conforman un discurso educativo “con nuevos sentidos” (p. 17). De acuerdo con esta concepción curricular, no solo los sujetos pedagógicos –a quienes ya hemos hecho referencia en el apartado anterior– se comprenden de modo relacional, sino que es el propio currículum el que se configura desde dicha perspectiva. Esta dimensión relacional se enmarca a partir de tres ejes, uno de ellos refiere al carácter relacional de los sujetos, otro a los contenidos seleccionados, y el último a “los procesos de revisión, diseño y desarrollo curricular entendidos como procesos simultáneos que se dan en un diálogo permanente con las prácticas docentes” (DGCyE, 2007b, p. 17).

Procuramos, en consecuencia, no realizar un análisis de los contenidos de la prescripción en sí mismos, dado que no pueden considerarse valorativamente en términos de “bondad” o “maldad”, como si se tratara de indagar en una “verdad revelada”, sino que buscamos analizar los procesos de inscripción de esos contenidos en el horizonte de lo político (Cherryholmes, 1999; Casimiro Lopes, 2015; de Alba, 1995), es decir, en la disputa por determinar lo social (Laclau y Mouffe, [1985] 2004).

De este modo, como puede evidenciarse, la “praxis docente” no resulta entendida como un acto individual, responsabilidad última de los docentes, sino que se inscribe dentro de una política de Estado. Así, la praxis se propone en principio como elemento sustancial de la formación docente –en busca de mejorar la “calidad educativa”–, pero a la vez se promueve el establecimiento de los espacios, tiempos, capacitaciones y problematizaciones que la misma necesariamente implica por la perspectiva freireana que adopta la política curricular. Ello se manifiesta incluso cuando se realizan consideraciones que

persiguen el objetivo de que la prescripción oriente efectivamente las prácticas educativas. Estas consideraciones adoptan la forma de medidas concretas que tienden a impulsar la idea de que el DC se convierta finalmente en currículum real. Entre las condiciones para que las orientaciones presentes se materialicen, el DC explicita las siguientes:

1. Existirán espacios en diferentes niveles (de conducción política, regionales e institucionales) para construir en proceso las articulaciones y el entramado entre este Diseño Curricular de Formación Docente y los Currícula de la Educación Inicial y de la Educación Primaria. En este sentido, un aspecto central es la construcción de la relación entre las instituciones formadoras y las instituciones de los niveles Inicial y Primario.

2. La organización y dinámica institucional resulta parte fundamental del proceso formativo y, en ese sentido, la organización, la dinámica y las reglas que una modificación curricular conlleva son parte del mensaje de formación y transformación. La implementación del Diseño Curricular de Formación Docente para los Niveles Inicial y Primario se acompañará por todas las adecuaciones normativas que resulten pertinentes, preservando los derechos adquiridos de los docentes implicados, tal como prescriben la Ley Nacional y la Ley Provincial de Educación. Las acciones de reubicación y equivalencias de materias y campos, cobertura de cátedras, nomencladores de Áreas y Títulos, así como las acciones de capacitación y acompañamiento por parte de Equipos Institucionales quedarán, de esta forma, garantizadas por las normas específicas que genere la Dirección General de Cultura y Educación.

3. Las designaciones de los docentes formadores será con un módulo plus para hacer efectivo el Taller Integrador Interdisciplinario, a la vez que existirá la asignación de horas institucionales destinadas no sólo al seguimiento y monitoreo de la implementación curricular, sino fundamentalmente a la construcción colectiva

del currículum real y al desarrollo de los conocimientos que se produzcan en torno a ese proceso. Se fortalecerá, por su parte, el desarrollo estratégico de las autonomías institucionales en cuanto a toma de decisiones para programar, gestionar y evaluar la implementación de jornadas institucionales, ateneos, foros, congresos, simposios. Si la centralidad no está puesta en el currículum como dispositivo sino en los sujetos y sus prácticas, esta estrategia permitirá que los educadores también sean educados y protagonistas de la construcción del sentido político cultural de este Currículum. Lejos de pensarse el cambio de las prácticas y de la educación en los diferentes niveles como producido desde los contenidos del Diseño, se concibe ese cambio a partir de las acciones de Formación Docente que impugnen las matrices de reproducción propias de la escolarización y que incidan en la transformación de los sujetos y sus prácticas.

4. Se garantiza la articulación de la Formación Docente de grado, de acuerdo con las nuevas prescripciones curriculares, con los programas de Investigación y Extensión que desarrolla cada Instituto Superior y con las acciones de Formación Continua, que son uno de sus quehaceres específicos.

5. Asimismo, para lograr esa transformación curricular real, se fortalecerán los procesos de construcción democrática, en sus diferentes instancias. La transformación curricular no sólo va de la mano de los espacios de construcción académica propiamente dicha, sino de la democratización del Nivel Superior. Por eso, se fortalecerán estos procesos en las instituciones formadoras y en los organismos existentes o a crearse, tanto en la dimensión cultural como en la política, donde se anuda esta construcción con el crecimiento y fortalecimiento académico de los Institutos Superiores. Para afianzar este proceso se fortalecerán los Consejos Académicos Institucionales, las modalidades de participación docente, las formas de participación estudiantil, los organismos de participación provincial de los directivos de los Institutos For-

> madores y se pondrá en funciones el primer Consejo Provincial de Educación Superior.
>
> 6. Finalmente, para la implementación habrá instancias de capacitación planificada por la Dirección de Educación Superior, y destinada a directivos, docentes y supervisores, sobre el espíritu político y pedagógico que anima el Diseño, sobre los aspectos generales del mismo. También una capacitación a los docentes, referida a las innovaciones producidas en el Campo de la Práctica; en particular, respecto a la "experiencia social en espacios sociocomunitarios" (1er. Año), a la distinción de los componentes del Campo (Práctica en terreno, Taller integrador interdisciplinario y Herramientas de la práctica) y a la implementación y desenvolvimiento del Taller integrador interdisciplinario. De igual modo, existirán módulos de trabajo no presencial referidos a las materias que significan una innovación curricular (DGCyE, 2007a, pp. 145-146).

La concepción modélica del currículum, que asume a los "sujetos de determinación curricular" (de Alba, 1995) como los únicos habilitados para planificar, pensar y desarrollar aquello considerado valioso para la educación desde los criterios de eficiencia y eficacia, bajo ese mismo axioma apunta a los docentes como responsables únicos de la "falla", la "mala calidad educativa" y el "fracaso educativo". Sin embargo, si se impusiera una prescripción que abogara por lo que podríamos denominar *corresponsabilidad*, esas vicisitudes, si bien no desaparecerían, al menos disminuirían significativamente. De acuerdo con las condiciones para efectivizar el desarrollo curricular, es posible afirmar que las mismas se configuran desde una política educativa que supone, precisamente, garantizar las orientaciones y prescripciones que asume el currículum como "configurador de identidades" (da Silva, 1998). Considerar el currículum desde esta perspectiva supone, pues, no solo un nivel de reflexividad en los docentes, que estaría situado en la praxis docente, sino también considerar los condicionamientos contextuales, políticos, culturales y sociales que permitan

efectivizar esa práctica en un contexto distinto del contexto en el que dicha concepción surge. Esto necesariamente involucra una modificación en la concepción de la escuela como espacio de construcción y no meramente de transmisión lineal y/o reproducción cultural y social. Creemos que, particularmente la tercera condición citada –en la que se apela a alejarse del currículum concebido como "dispositivo", para pensarlo más bien como la habilitación de dichas prácticas–, supone la consideración de que, si bien el mismo no deja de ser elaborado en una primera instancia por los "sujetos de estructuración curricular", permite una consideración crítica y la participación de los sujetos implicados.

Dichas consideraciones nos permiten reafirmar lo señalado respecto de la concepción curricular desde la perspectiva posestructuralista, a saber, que un desarrollo curricular –desde sus inicios como proceso, y también desde las particulares prescripciones que propone– supone la consideración y el reconocimiento de su politicidad, y, en tanto práctica discursiva, también la de su concepción como práctica constructiva (da Silva, 1998). Por otro lado, ello supone la comprensión y la consideración del currículum como "arena de disputas" (Casimiro Lopes, 2015; Buenfil Burgos, 1991; Cherryholmes, 1999), como productor de un "efecto de verdad" (da Silva, 1998) en un contexto determinado, lo que, finalmente, remite necesariamente a considerarlo en la tensión entre lo instituido y lo instituyente (Buenfil Burgos, 1991).

Consideraciones finales

En este texto hemos recuperado algunas nociones centrales de la perspectiva posestructuralista del campo curricular, a la vez que hemos trabajado sobre la hipótesis de que el diseño curricular para la formación docente en el ámbito bonaerense responde a dichos supuestos. Consideramos que la centralidad del análisis responde a la reconfiguración de la propia noción de currículum, que presenta la posibilidad no solo de problematizar la concepción curricular modélica, sino que

instaura un conjunto de conceptos que permiten repensar el campo, no solo como la prescripción concreta de determinados contenidos, sino también sus continentes, es decir, los sentidos y significaciones. De acuerdo con ello, consideramos que la política curricular implementada a partir del año 2007 retoma vastos elementos de esta perspectiva en particular, e intenta, desde la prescripción curricular oficial pero también desde las discusiones previas que finalmente estructuraron el diseño curricular, retomar sus significantes.

Algunas consideraciones que pueden realizarse en función de lo analizado se asocian con la interpelación realizada por la política bonaerense a los docentes. Por lo evidenciado, la propuesta pretende alinearse con una perspectiva pedagógica crítica, participativa y democrática. Como hemos expuesto, la redefinición del diseño curricular para la formación docente se configuró como un proceso en el que la interpelación hacia los docentes se produjo en dos dimensiones paralelas y concomitantes: como sujetos partícipes, activos y críticos de la misma –en tanto sus consideraciones, su "voz" no solo fue solicitada por las autoridades sino que también fue escuchada–, y, al mismo tiempo, como sujetos capaces de realizar rearticulaciones, reflexiones, y de contextualizar una propuesta educativa en una propuesta y contextos áulicos particulares.

Entender y presentar el currículo como un acto político no solo supone replantear posturas desde el ámbito estrictamente pedagógico. Comprender los *curricula* como configuradores de subjetividades a la vez que como campo de disputa por sus significantes procura implicar, en términos de Alicia de Alba (1995), a todos los sujetos del desarrollo curricular. Ello supone, en consecuencia, percibir a los docentes no solo como sujetos destinatarios de determinadas políticas sino como constructores de las mismas. En este sentido, se desvía la mirada desde la *expertise* hacia los maestros, a quienes también se los interpela como sujetos "productores de saber". Emprender ese camino implica una habilitación y el reconocimiento de su poder de decisión en sus acciones.

Referencias bibliográficas

Ball, S. (1994). Textos, discursos y trayectorias de lo político: la teoría estratégica. En *Education Reform. A critical and post-structural approach* (pp. 19-33). Londres: Open University Press. (Trad. Dra. Estela Miranda)

Buenfil Burgos, R. (1991). Análisis político del discurso y educación. En *Estudios interculturales y educación. Bases teóricas* (pp. 1-25). México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Buenfil Burgos, R. (2010). Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, *35*, 1-17. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/998/99815165007.pdf

Bordoli, E. (2007). El lugar del saber y de lo político en la formación docente. *Políticas Educativas – PolEd*, *1*(1), 109-123. Recuperado de https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/18256

Casimiro Lopes, A. (2015). ¿Todavía es posible hablar de un currículum político? En A. de Alba y A. Casimiro Lopes (coord.), *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (pp. 43-62). México: IISUE educación.

Cherryholmes, C. (1987). Un proyecto Social para el currículo: Perspectivas postestructurales. *Revista de Educación*, *282*, 31-60. Recuperado de https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/72006

Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.

da Silva, T. (1998) Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del currículum*, *1*(1), 59-76. Recuperado de https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/24834

de Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dirección General de Cultura y Educación/ Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa/Dirección de

Educación Superior (2007a). *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*. Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación/ Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa/Dirección de Educación Superior (2007b). *Marco General de la Política Curricular*. Buenos Aires.

Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (2004). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Goodson, I. (1983). *School Subject and Curriculum Change*. London: Croom Helm.

Laclau, E., y Mouffe, Ch. ([1985] 2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

Picco, S. (2014). *Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica: Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina, entre 1960 y 1990* (Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.990/te.990.pdf

Pinar, W. (1975) (ed.). *Curriculum theorizing. The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.

Pinar, W. (2014). *La teoría del curriculum*. Madrid: Narcea.

Popkewitz, T. (1987). *The formation of school subject. The struggle for creating an American institution*. Londres: Falmer Press.

Salinas, D. (1997). Currículum, racionalidad y discurso didáctico. En M. Poggi (comp.), *Apuntes y Aportes para la gestión curricular* (pp. 21-60). Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Southwell, M. (2013). Análisis Político del Discurso: posiciones y significaciones para la política educativa. En C. Tello (comp.), *Epistemologías de la Política Educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques* (pp. 349-382). San Pablo: Mercado de Letras.

Southwell, M., y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, *11*(11), 1-25. http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110

Materialidades en la cultura escolar de la formación magisterial y de profesorado uruguayos

Alejandra Capocasale Bruno

Introducción

En este capítulo se presenta una selección de aspectos teórico-conceptuales y su relación con algunos resultados de mi tesis doctoral *La cultura escolar material en la Formación de Magisterio y de Profesorado en Uruguay*, relacionados específicamente con la formación docente uruguaya y analizados a partir de la dimensión de su cultura escolar material. En este sentido, el objetivo es presentar la relación existente entre la cultura escolar y sus materialidades, que se manifiesta en algunos de sus elementos característicos tales como el edificio y su patio escolar, aula y pupitre, y algunos procesos de la formación docente que se vienen construyendo desde su origen sociohistórico hasta los inicios del siglo XXI.

Específicamente, es de interés la formación docente uruguaya, tanto magisterial como de profesorado, ambas institucionalizadas formalmente en institutos y centros de formación docente públicos nacionales. En el Uruguay, dentro del marco institucional y organizacional de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) está el Consejo de Formación en Educación (CFE), que es el que tiene la competencia de la formación en educación inicial y permanente.

Los títulos en educación que se ofrecen son los siguientes: maestro de enseñanza primaria, maestro de primera infancia, maestro técnico, profesor de distintas especialidades de enseñanza media, licenciado en educación física (con UdelaR) y educador social. Cabe aclarar que en la tesis doctoral la investigación se focaliza en el análisis de la cultura escolar, en el espacio y el tiempo como dimensiones centrales de la materialidad, en institutos de formación docente (magisterio y profesorado) en el Uruguay, tanto en la capital (Montevideo) como en el interior del país, dentro del marco normativo del Plan Nacional Integrado de Formación Docente (DFPD, 2007).

Los centros e instituciones seleccionados para la investigación de tesis han tenido y continúan teniendo un protagonismo de relevancia dentro de la historia de la educación nacional en relación con la implementación de las políticas educativas de la formación docente pública nacional. Estos centros e instituciones han ido construyendo y reconstruyendo su cultura escolar con elementos simbólicos y materiales. En cuanto a la cultura escolar material, se puede afirmar que arrastra, mantiene, reactiva, rearticula elementos prexistentes y originales con algunos otros nuevos. Esto promueve una cultura escolar permanente y emergente a la vez, que merece ser investigada. El valor sustantivo del desarrollo histórico de la formación docente nacional, sumado al aporte de profesionales de la educación a todo el sistema de educación pública y privada nacional, posibilita decir que representa una cultura arquetípica de la educación terciaria uruguaya. Inclusive, se podría establecer su importancia en función de una nueva institucionalidad emergente y anunciada desde los inicios del siglo XXI en la que la formación magisterial y de profesorado transitan hacia una concepción universitaria. Se trata de un proceso de universitarización de la formación docente uruguaya, que ha ido incorporando elementos nuevos en su materialidad escolar, como, por ejemplo, cambios edilicios o espacios físicos construidos con el fin de ser habitados por docentes en sus encuentros formales institucionalizados. De forma paulatina se

está transitando desde lo terciario hacia lo universitario, lo que abre puertas para indagar sobre la relación entre la cultura escolar material y simbólica en la formación inicial docente en Uruguay desde su origen hasta nuestros días.

El problema de investigación y su marco teórico-conceptual

A partir del contexto sociohistórico desarrollado, en la tesis se plantea si la cultura escolar material de la formación docente (magisterio y profesorado) uruguaya continúa configurando nuevos elementos emergentes en las culturas escolares de la formación docente a inicios del siglo XXI. La interrogante "¿qué señales hay de la configuración de nuevas culturas escolares en la formación de maestros y maestras y de profesores y profesoras en el Uruguay de inicios del siglo XXI?" da cuenta del interés por conocer las permanencias y las transformaciones manifiestas en las materialidades de las culturas escolares magisterial y de profesorado. Ahora bien, es relevante aclarar que, para llegar a responder tal pregunta, se requirió la formulación de otra interrogante previa: en los institutos de formación docente inicial del Sistema Nacional de Educación Pública uruguayo, ¿cuáles son las características principales de la cultura escolar material en cuanto al espacio-tiempo escolar en la formación docente inicial de magisterio y profesorado en los distintos centros e institutos? Para desarrollar respuestas posibles a estas preguntas fue necesaria una actitud epistemológica que se propuso develar y asumir la cultura escolar material como no obvia. Se propuso visibilizar, desde su cultura escolar material, los procesos que se han ido construyendo, reconstruyendo, y que siguen vigentes en la formación docente uruguaya desde su origen hasta la actualidad. Se buscó, a su vez, hacer visibles las relaciones sociales y pedagógicas implicadas en el sistema que se presentan como dadas y que se continúan reproduciendo tanto en sus elementos simbólicos como materiales. En este sentido, se podría afirmar que la ritualización es el

componente más visible de la persistencia, permanencia y reproducción de toda cultura escolar: "El sistema escolarizado centralizado estatal cumple muy eficientemente la tarea de ritualización de la cultura y la prepara para su transmisión en cápsulas cuya ingestión refunda en conductas que se repiten automáticamente" (Puiggrós, José y Balduzzi, 1988, p. 67). Otro aspecto central para considerar es que la cultura escolar material configurada en la institución educativa da cuenta de las concepciones acerca de las relaciones pedagógicas, jerárquicas, el papel que se le otorga a la currícula e inclusive la valoración de los sujetos. Por ello, resulta muy importante la incorporación teórica de dos conceptos centrales para el análisis: la forma escolar y la gramática escolar. Vincent, Lahire y Thin (2008) refieren a la forma escolar como "aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época y al mismo tiempo que otras formaciones, a través de un procedimiento tanto descriptivo como comprensivo" (p. 2). Este concepto posibilita una aproximación analítica de lo escolar como algo inteligible, con sentido y significados. La teoría de la forma escolar permite dar cuenta de permanencias y cambios en la cultura escolar material, tanto en la materialidad visible como en su construcción subjetiva. La cultura escolar material puede ser, de esta manera, abordada desde su dimensión estrictamente material y al mismo tiempo subjetivo-inmaterial. Esta forma escolar tiene una estrecha relación con la llamada *gramática escolar*. Tyack y Cuban (2001) establecen que la gramática escolar tiene que ver con el conjunto de tradiciones y regularidades institucionales que permanecen en el tiempo y que se transmiten de generación en generación, muchas veces –si no todas– sin cuestionarse. Inclusive se podría afirmar que estas formas de ser, actuar, organizar, ritualizar lo escolar han sido modelos para la organización del trabajo escolar (y no escolar), dado que van configurando, estructurando, construyendo, reconstruyendo y dando pautas de funcionamiento de la forma escolar. Los conceptos de forma escolar y de gramática escolar tienen a su vez

el valor epistémico de trascender lo escolar y alcanzar a la sociedad toda y a sus necesidades emergentes, las cuales pueden vincularse al sistema educativo en general.

La formación docente uruguaya, magisterial y de profesorado, no ha sido ajena a este proceso. En el siglo XXI se continúa respondiendo en estructura y funciones al modelo hegemónico de socialización europeo originario. Se mantienen ciertos “organizadores de base” matriciales que están en el origen de su historia y que se continúan reproduciendo, más allá de reformas o transformaciones curriculares o locativas. “De esta forma, casi imperceptible muchas veces, estos organizadores de base representan (…) cristalizaciones históricas de complejas relaciones sociales, luchas culturales y políticas, saberes constituidos y poderes dominantes (Gagliano, 2013, p. 251). Investigar la cultura escolar material de la formación docente uruguaya, desde los conceptos de forma escolar y gramática escolar, por lo tanto, requiere hacer por lo menos una breve genealogía del proceso de institucionalización de la formación magisterial y del profesorado nacional relacionada con las materialidades en lo escolar.

Como punto de partida para la presentación del proceso de institucionalización de la cultura escolar material, que alcanza desde la escuela del siglo XIX a la formación docente en Uruguay, es importante hacer referencia a dos antecedentes.

En primer lugar, a la obra de José Pedro Varela *La Educación del Pueblo* (1874), específicamente a la Parte V “Instrumentos de la Educación” (Tomo Segundo). En su capítulo XXXIII se detallan los aspectos principales de la cultura escolar material de las escuelas de la época. Es interesante notar su tratamiento del edificio escolar como dispositivo principal de infraestructura. Describe sus malas condiciones en cuanto a distribución de los espacios escolares, con especial atención al componente acústico de los salones y los problemas de ventilación. Asimismo, plantea la necesaria existencia de un cerco perimetral en la escuela por la seguridad de los niños y las niñas. En su

análisis toma como referencia el modelo edilicio que describe Sarmiento a partir de sus viajes a Estados Unidos y Alemania. Además, analiza las grandes escuelas urbanas con alto número de población estudiantil. En este caso se refiere a la importancia de la ornamentación sobre la base del equilibrio entre el buen gusto y la austeridad. En relación con los salones de clase, en tanto otro dispositivo material, plantea la relevancia de su forma y cualidades (paralelogramo espacioso, ordenado, ventilado y luminoso). En el capítulo XXXIV "Útiles y aparatos" se dedica a analizar otro dispositivo de interés para nuestro trabajo, los bancos y asientos escolares. Detalla cómo debería estar construido el banco escolar teniendo en cuenta la salud corporal (higiene) del niño y de la niña. Para ello recurre al ejemplo de un niño de diez años que no puede estar más de una hora sentado y cuatro horas (en total) allí ubicado y quieto. Este aporte de la obra vareliana en relación con la materialidad escolar es de alta relevancia en la historia de la educación uruguaya. Da cuenta de que desde el siglo XIX se atiende a la materialidad de la cultura escolar. Su trabajo es un antecedente que visibiliza la relación entre el espacio y tiempo escolares. Varela no solo describe los espacios y dispositivos escolares, sino que va brindando mejoras necesarias y posibles, o sea, establece un hilo conductor entre el mundo del ser y del deber ser de la cultura escolar material. Sus descripciones son detalladas y exhaustivas, casi fotográficas, como producto de una observación científica.

En segundo lugar está el antecedente de la obra de Julio Castro (2007) *El banco fijo y la mesa colectiva: Vieja y Nueva Educación*, publicada originalmente en 1942. En el capítulo "Un símbolo de la Pedagogía tradicional: el banco fijo" Castro presenta su análisis de la cultura escolar material desentrañando el trasfondo doctrinario de las prácticas escolares cotidianas y de los elementos materiales que las acompañan. El componente empírico de su análisis da luz a los enfoques exclusivamente teóricos de las prácticas escolares de la época. El banco fijo emerge como dispositivo simbólico y material para

su denuncia de una pedagogía tradicional basada en la inmovilidad del alumno. En su trabajo, producto de una observación empírica y estudio documental, presenta un recorrido de los fundamentos antropológicos, psicológicos, fisiológicos y pedagógicos para que los bancos fijos fueran construidos de aquella manera. Cierra su crítica denunciando una concepción del niño y de la niña como “cosa”. En su capítulo “El banco fijo en la Escuela Nacional” presenta el mobiliario escolar del Uruguay en el siglo XIX. El tránsito desde el “banco Varela” (que lleva el nombre de Jacobo Varela, creador del banco escolar nacional) hasta otras versiones de banco como “banco Varela reformado” o el “Triunfo automático”. Todos estos modelos responden a la pedagogía tradicional. En los capítulos siguientes desarrolla los cambios en relación con el dispositivo banco escolar en el siglo XX, y la presencia de una nueva propuesta de “mesa colectiva” para sustituir el banco fijo. En esta obra Castro profundiza en los fundamentos desde distintas disciplinas del campo educativo y desarrolla una nueva concepción para la construcción de una cultura escolar material. A partir de un objeto material –banco escolar– recorre, con observación y datos empíricos, el desarrollo de la pedagogía entre los siglos XIX y XX. Su obra representa un mojón intelectual en lo referente a la relación teoría-práctica educativa y a la cultura escolar simbólica y material, y también representa una visión desde las ciencias de la educación que trasciende lo contemporáneo, con una postura crítica, de denuncia y actitud propositiva.

A los antecedentes mencionados, cabe agregar las dos matrices de la formación docente en Uruguay. Por un lado, la matriz normalista que, se puede afirmar, representó, y sigue representando en la formación docente latinoamericana, el lugar donde se llega, dado su poder explicativo y justificativo de los procesos de institucionalización de los sistemas educativos nacionales y públicos:

> El normalismo es una corriente pedagógica surgida en Europa a medida que se consolidaban los Estados nacionales en el siglo

> XIX. Implicaba un sistema de enseñanza con un formato establecido –específicamente las Escuelas Normales–, cuyo fin era formar docentes para la escolarización primaria (Fiorucci y Southwell, 2019, p. 247).

Tal como lo explica Romano (2018), la formación del profesorado nacional recién se resuelve en 1949 con la creación del Instituto de Profesores "Artigas". "La génesis diferencial de la formación de los profesores con respecto a los maestros se caracteriza por su vocación autonómica y por su ubicación en la tradición universitaria de formación y desarrollo profesional" (Bordoli, 2014, p. 251). Respecto de este proceso de formación del sistema educativo nacional como espacio público normalizador y catedrático, cabe interrogarse acerca del papel de la cultura escolar material y los dispositivos que esta implica.

A partir de lo antedicho, se puede reflexionar acerca de la relevancia de analizar complementariamente el proceso de institucionalización de la formación docente desde los conceptos de forma escolar y gramática escolar, y, más específicamente, desde la dimensión de la cultura escolar material que, en definitiva, es la categoría conceptual de la tesis. Viñao Frago (2002) conceptualiza la cultura escolar con sus componentes materiales e inmateriales (por ejemplo: normas, pautas, rituales, prácticas y objetos materiales) que permanecen en el tiempo a nivel institucional y

> que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias (…) para integrarse en dichas instituciones (…) para llevar a cabo las tareas cotidianas que de cada uno se esperan (…) y para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades (Viñao Frago, 2002, p. 599).

Cabe agregar que Faria Filho, Gonçalves, Gonçalves Vidal y Paulilo presentan la cultura escolar como categoría de análisis, y, a la vez,

como campo de investigación de la Historia de la Educación que articula de forma contextualizada procesos escolares y no escolares:

> En pocas palabras, podríamos describir la cultura escolar como un conjunto de normas que definen los conocimientos que deben enseñarse y las conductas que deben inculcarse, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos comportamientos; normas y prácticas coordinadas a fines que pueden variar según las épocas (fines religiosos, sociopolíticos o simplemente de socialización (Faria Filho et al., 2004, p. 143)[1].

La cultura escolar está relacionada con los procesos de socialización que ocurren dentro y fuera de la institución educativa, por ende, no se construye exclusivamente dentro del ámbito escolar. La permeabilidad es su característica por excelencia. Las prácticas escolares y los procesos de socialización se dan dentro de un escenario de objetos materiales que conforman una materialidad no neutra presente en el encuentro de lo escolar con lo no escolar. Los objetos materiales culturales son parte de la modelación de las prácticas escolares institucionalizadas. De allí derivan permanencias y cambios a menudo imperceptibles. Muchas veces, las prácticas escolares, los objetos culturales y los aspectos normativos como parte de la cultura escolar se entrelazan de forma poco visible, sin embargo, esta correlación ha quedado en evidencia, según Gonçalves Vidal (2007), como resultado de las indagaciones de la cultura escolar.

El objeto de estudio empírico

La cultura escolar en su expresión material tiene un vínculo estrecho con el uso de los espacios, el manejo del tiempo escolar y con el clima organizacional. No obstante, los objetos escolares tienen un valor, sentido y significado que no solo se implican o derivan de su uso cotidiano. El uso que se hace de ellos es una dimensión posible

[1] Traducción propia.

de análisis entre otras. Al ingresar a un centro o institución educativa de formación docente, de igual manera que en todas ellas, se hacen visibles las aulas, su mobiliario escolar, sus paredes y la cartelería dispuesta; sus pasillos, la biblioteca; los colores utilizados para pintar las paredes; el espacio para el recreo, que no siempre coincide con un patio escolar; sus corredores; el edificio y su forma arquitectónica. Claramente Sarmiento (1915 [1849]) expresa que previo a sistema alguno de enseñanza se necesita un local con una forma adecuada. En este mismo sentido agrega que el edificio escolar tiene que ser adecuado a la enseñanza y al desenvolvimiento físico de los sujetos de la comunidad educativa. De esta manera, plantea la relación estrecha que existe entre la materialidad y la escolarización. En la tesis que es la base de este capítulo se ha optado por estudiar tres elementos que han sido seleccionados por su permanencia histórica desde el siglo XIX en la formación docente uruguaya hasta nuestros días, como característicos del dispositivo de escolarización: el patio escolar, el aula escolar y el pupitre.

El edificio escolar con el patio escolar es parte del patrimonio escolar, en tanto infraestructura básica de sostén material para el centro o institución educativa. No siempre está especialmente construido para ese fin, pero siempre requiere mantenimiento correctivo y preventivo, entre otras atenciones. El edificio escolar contiene y refleja una distribución material de subespacios, como aulas, biblioteca, aulas-taller, laboratorios, espacios para recreo, oficinas administrativas, gabinetes higiénicos, entre otros. Dussel (2019) establece que los patios escolares han sido poco atendidos por los historiadores de la educación a pesar de que son una parte de suma importancia en el edificio escolar. Han quedado relegados como telón de fondo en edificios escolares donde prima el aula. No obstante, "los reformadores educativos del siglo XIX consideraron al patio un espacio clave para observar y formar la verdadera naturaleza de la infancia" (Dussel, 2019, p. 31), principalmente en lo moral y religioso. El patio escolar es un

indicador sociohistórico de la estructuración material y simbólica de la cultura escolar.

En relación con el aula escolar, se puede afirmar que, desde el sentido común, es el elemento mayormente asociado con la escolarización. Aula y escuela casi forman un binomio inseparable en el imaginario social. No obstante, el aula no es un dispositivo natural, aunque se presente como tal. Es una construcción histórica, social y pedagógica que engloba a las personas involucradas (docentes y alumnos/as), a una construcción arquitectónica, mobiliario, pupitres, pizarras, entre otros, junto con métodos de enseñanza, y, por ende, formas de comunicación en torno a la relación pedagógica. Una dimensión de su análisis es la organización interior: la distribución del mobiliario, la ornamentación, los colores de sus paredes, la ventilación e iluminación, entre otros.

Por último, el otro elemento a considerar es el pupitre. Distintos tipos de pupitres pasaron por las aulas europeas desde el siglo XIX hasta nuestros días y llegaron a las aulas latinoamericanas. Los modelos de pupitres han ido reformándose según indicaciones de higienistas, pedagogos/as, e inclusive constructores vinculados al mundo escolar. Materiales, formas, inclinación de tablas, respaldos, tamaños de asientos, mesas, sillas, han ido variando. Cabe señalar que los cambios más importantes del mobiliario escolar se desarrollaron a partir de concepciones higienistas y modernizadoras propuestas por el positivismo y el movimiento de Escuela Nueva, respectivamente. En el siglo XX, se promovieron la creación de la mesa de tablero horizontal con distintas formas, acompañadas de sillas corrientes. Este mobiliario otorgaba mayores posibilidades de movimiento de los objetos y de las personas.

La selección de estos tres elementos dispositivos de la materialidad escolar posibilita dar cuenta de una historia de la cultura escolar material del sistema educativo uruguayo que se puede asociar a la formación docente magisterial y de profesorado. El contexto histórico-pedagógico que permite comprender los procesos de permanencia y

transformación que se dieron en el Uruguay a partir del siglo XX, en cuanto a la cultura escolar material, se relaciona con el movimiento renovador Escuela Nueva o Escuela Activa (definido, entre otros aspectos, a partir de su crítica a la escuela tradicional), que tuvo entre sus aspectos centrales la materialidad escolar. En Uruguay, en la década del veinte del siglo XX, tal como lo plantean Varela, De León y Buzzetti (2007), el contexto de cierta estabilidad económica y social alcanzó al magisterio nacional, respecto del cual se planteó una reforma en los métodos de enseñanza basada en las propuestas del Dr. Ovidio Decroly. De esta forma, en 1931 se aplicó en varias escuelas un nuevo programa escolar: el Plan Estable (oficializado en 1939), con un enfoque cientificista diseñado por el ministro Clemente Estable. Este suponía específicamente innovaciones en la materialidad de la cultura escolar. Se iniciaba un proceso por el cual la cultura escolar material pasaba a ser objeto de análisis pedagógico y didáctico en Uruguay. Este hito representa una ruptura con la concepción de la materialidad como dispositivo exclusivo de disciplinamiento que existía en la escuela tradicional. La materialidad comienza a ser considerada como parte de una gramática escolar y de una forma escolar que da cuenta de una nueva concepción del educando y la educanda, del docente y de la docente, de la relación pedagógica y de la cultura escolar.

La metodología de investigación y algunos de los resultados obtenidos

De acuerdo con el problema de investigación planteado y el objeto de estudio seleccionado, se optó por una metodología de tipo cualitativo que "postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso" (Reichardt y Cook, 1995, p. 28). Desde este enfoque, se abordó la cultura escolar material de la formación magisterial y de profesorado del Uruguay en tanto producto sociohistórico que involucra a personas que la producen y reproducen de forma continua y dialéctica. La investigación cualita-

tiva se aproxima de forma sigilosa, atenta y sutil, a las producciones humanas, en este caso a las materialidades escolares, para develar sus dimensiones no obvias e invisibilizadas. Se seleccionó el método de investigación cualitativa de estudio de casos múltiples: dos instituciones de Montevideo (una de formación magisterial y otra de profesorado), una institución de formación magisterial y de profesorado del interior del país, y un centro educativo de formación de profesorado del interior. Se optó por la técnica de análisis documental fotográfico, siguiendo a Augustowsky (2017), dado que la fotografía, además de ser una imagen tomada y un acto fotográfico, está relacionada con un acto de pensamiento. Sobre la base de una pauta semiestructurada de registro fotográfico institucional, se realizó la recolección sistemática de datos. Esta técnica resulta muy útil para investigaciones de tipo exploratorio. Las fotos tomadas y contextualizadas son el dato empírico y así fueron consideradas en esta investigación. La confiabilidad y validez del dato fotográfico están dadas por la conciencia explícita del investigador de las posibilidades y limitaciones de la técnica seleccionada. Se dio cumplimiento a los "cuidados" para evitar el sesgo en el análisis, que puede distorsionar los resultados. En cuanto a la consideración del contenido manifiesto y latente de las imágenes tomadas, se realizó un análisis estrictamente descriptivo del contenido manifiesto del dato visual. La pretensión epistémica de lograr cierto grado de objetividad científica estuvo siempre presente. El análisis teórico más abstracto e interpretativo se realizó sobre el contenido simbólico o latente de las imágenes. El resultado es una interpretación que no es la única posible, sino una de tantas posibles, si se tiene en cuenta la confiabilidad de los datos empíricos recabados (fotos tomadas).

A partir de los datos obtenidos y su interpretación desde el marco teórico conceptual de referencia, se presentan a continuación algunos de los resultados obtenidos más relevantes.

En los centros de formación docente uruguayos investigados (dos de la capital del país y dos del interior del país) se reproduce el modelo

material de las escuelas y liceos de enseñanza secundaria uruguayos hasta la actualidad. El edificio, en el sentido arquitectónico edilicio más amplio, las aulas y su forma, el mobiliario, el pizarrón, y toda la estructura y disposición de lo material en el sistema educativo uruguayo mantienen una misma gramática escolar desde mediados del siglo XX. Lo que sí se ha superado es el llamado "banco fijo", que iba de la mano de un modelo pedagógico-didáctico de sumisión, disciplinamiento y escucha pasiva por parte del alumno. Fue recién con la Escuela Nueva que, tal como lo explica Castro (2007), una nueva concepción de la educación, del aprendizaje y del alumno/a genera un cambio en las materialidades de la cultura escolar. No obstante, esto no significa que a partir de esta transformación mobiliaria se haya logrado abrir las puertas a un mobiliario escolar (en sus distintos niveles) en el Uruguay que esté adaptado a los contextos de enseñanza, las realidades socioeducativas o cualquier otro requerimiento vinculado a la inclusión.

Los dispositivos materiales tuvieron transformaciones, pero su estructura básica se ha mantenido al punto que resulta suficiente observar un aula escolar, un aula de enseñanza secundaria, y aulas de formación docente (de formación magisterial, de profesorado y aun en el nivel cuaternario de formación permanente docente) para notar una permanencia estructural. Más aún, se podría afirmar que la identificación de un centro educativo, en cuanto al edificio, las aulas y los pupitres, se asocia con una materialidad que rara vez es confundida con otro tipo de espacio institucional. Incluso no hay dificultad para intuir lo que allí se hace, aunque en el momento específico de la observación el edificio estuviera vacío. Esto no significa que todas las instituciones educativas o las aulas escolares sean idénticas, significa que persiste en el tiempo y en el espacio un parecido pese a las diferencias. La diversidad en la presentación de su materialidad no es tan grande como para generar dudas de que se está frente a un ambiente escolar.

Si se consideran las modificaciones que se realizan en el ámbito escolar material, las mismas son generalmente superficiales: cambios

de lugar de tableros de anuncios, cambios en la disposición del mobiliario escolar (entre ellos bancos y mesas), etc. Este tipo de cambios no son sustantivos o estructurales. Si esto se llevara al contexto de las instituciones de la formación docente en Uruguay, su aplicación sería total. Al ingresar a un centro de formación docente nacional no cabe duda de que se está en una institución educativa. Quizás hasta se pueda decir que es muy factible adivinar a qué nivel educativo corresponde (lo que refuerza los conceptos planteados). Ejemplo de esto es la forma del aula, que se mantiene: la disposición alineada de bancos o mesas y sillas es en hileras ordenadas enfrentadas al pupitre del docente, quien a su espalda tiene una pizarra. Esta estructura material básica trasciende los contextos diferenciales de los niveles del sistema educativo uruguayo. Por lo tanto, se podría afirmar que existe un modelo de aula material que desde el siglo XIX permanece en la cultura escolar pública en el Uruguay. Cabe preguntarse si el uso de uno u otro modelo de banco responde a pautas de una política educativa por nivel educativo o simplemente a una "costumbre" de compra de mobiliario por cada uno de los subsistemas de referencia.

La base de las transformaciones en la materialidad escolar en el siglo XX en Uruguay, tal como lo escribe Castro en 1942 en su libro *El banco fijo y la mesa colectiva* (2007), no es en el fondo el tema del "banco fijo" o la propuesta de "la mesa colectiva" en términos estrictos de análisis de mobiliario. Actualmente, y con total vigencia al siglo XXI, se podría establecer que el trasfondo de la cuestión está entre una pedagogía tradicional, la Escuela Nueva y modelos materiales escolares vinculados a un modelo pedagógico-didáctico inclusivo, que a nivel nacional ni siquiera figuran en la agenda de una política educativa.

Los resultados antes presentados, a su vez, se pueden relacionar con la identificación de modelos de la cultura escolar material de la formación docente magisterial y de profesorado de Uruguay de principios del siglo XXI: modelo normalista instituido, modelo de profesorado instituido y modelo emergente instituyente. Estos modelos, a

partir del trabajo de campo realizado, se identificaron desde la observación empírica de la realidad institucional de los casos que se seleccionaron para esta investigación. No pretenden ser modelos arquetípicos de forma alguna. La delimitación modélica es teórico-conceptual, y, a pesar de que son excluyentes entre sí, sus límites son difusos. Esta modelización cobra sentido como posible herramienta hermenéutica de la cultura escolar material en la formación docente, y podría llegar a ser de utilidad para lograr abordar otros problemas de investigación vinculados a la cultura escolar material de distintos niveles de los sistemas educativos nacionales. Cabe, pues, aclarar que no hay pretensión teórica, metodológica y/o epistemológica de que estos modelos pasen a ser referentes de investigación de la cultura escolar material.

El *modelo normalista instituido* se caracteriza principalmente por tener una cultura escolar material con lugares espacio-temporales y objetos tradicionales. Cuando se hace referencia a lo tradicional en la formación docente nacional, básicamente se está apuntando al modelo normalista fundacional de entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Este modelo fundacional sigue vigente en las aulas de formación docente, con aulas principalmente cuadradas, con iluminación a un lado a través de ventanas, una puerta de entrada y salida del salón. Los bancos del aula son generalmente sillas pupitre con reposabrazos o sillas y bancos separados. El escritorio del docente o la docente está frente a los bancos de los estudiantes. Al costado del escritorio docente se encuentra la pizarra. Los recursos tecnológicos disponibles están al alcance solo del docente y la docente, al frente de la clase. Estas aulas, ubicadas a los costados de los corredores, tienen puertas de acceso consecutivas. Las aulas, como los corredores, tienen ornamentación de colorido, formas, diseños y materiales diversos. La cartelería institucional tiene función informativo-comunicativa, y es un elemento decorador institucional y áulico. El resto de los lugares espacio-temporales de la institución también presentan esta cualidad. Desde la entrada al local escolar están presentes los objetos-huella

sacros, con su simbología, nacionalista o vinculada a referentes de la historia de la educación nacional: monumentos, bustos, símbolos patrios, placas de reconocimiento o recordatorios, frases célebres plasmadas en las paredes. El encierro es otra característica presente a nivel institucional, y es algo que atiende especialmente a que el espacio dé cumplimiento a lo prescripto por el orden jerárquico. La normativización institucional va de la mano de la normalización materializada: los lugares espacio-temporales son distribuidos en función de la norma y de los mandatos más que de las necesidades de los actores y actrices institucionales. Las oficinas administrativas, de Dirección, Secretaría y Bedelía están dispuestas en lugares de gran visibilidad e importancia jerárquica en la institución, lo cual deja en claro la relevancia de lo burocrático-administrativo en este modelo de la cultura escolar material. La entrada y salida institucionales son de gran relevancia, pues representan el ingreso y el egreso a un espacio-tiempo de encierro mandatado y cristalizado a través de sus objetos y de su materialidad para reproducir un mandato fundacional: el normalismo.

El *modelo de profesorado instituido* tiene presente, principalmente, lo espacio-temporal visible en una cultura escolar material con lugares y objetos que, en términos generales, se pueden caracterizar por su sobriedad y sencillez a diferencia del modelo anterior. El formato tradicional de las aulas permanece, pero la disposición de estas y el uso que se hace tanto del lugar como de los objetos varía de acuerdo con cada clase. Los objetos tradicionales están presentes, no obstante, su utilidad predomina sobre su carga simbólica (por ejemplo, las vitrinas de los laboratorios de ciencias naturales). La fuerza simbólica de lo tradicional no es una cualidad que sobresale. Asimismo, parece estar presente una estética austera en la ornamentación de los lugares y en la elaboración de los objetos dispuestos. La cartelería institucional denota una elaboración cuidadosa y sencilla con una clara finalidad informativo-comunicativa. Los objetos sacros están ubicados en lugares poco visibles o inclusive invisibles para los sujetos. Su fuerza

simbólica está diluida entre otros objetos dispuestos. La cartelería sobre las paredes de los corredores de acceso a las aulas es elaborada por estudiantes que le dan una estética de contenido militante. Esta cartelería representa una forma de habitar el espacio que lo transforma en lugar. El modelo fundacional del profesorado es catedrático universitario con instituciones liceales (de enseñanza secundaria). Aun en la actualidad, presentan aulas tradicionales con estructura arquitectónica “panóptica” y con espacios físicos de entrada de tamaños importantes en los que se ubican la Dirección, Bedelía y las oficinas administrativas. Esta estructura de entrada y salida institucional es el modelo fundacional de cultura escolar material que se reproduce en este modelo de profesorado instituido. Los laboratorios de ciencias naturales generalmente tienen un lugar protagónico a nivel institucional, que responde a una lógica científica positivista desde el modelo material universitario original, y de alguna forma estructuran la cultura escolar material de estas instituciones de formación de profesores y profesoras. Los corredores son lugares espacio-temporales ocupados por objetos dispuestos que “sacan” de las clases del aula. El encierro no es áulico sino institucional. En este modelo lo más relevante es la institución propiamente dicha, con su carga simbólica desde su materialidad y no tanto el mandato prescrito por orden jerárquico. El contrato fundacional que está presente en las instituciones de la formación de profesorado es de reproducción de formación profesional, con toda la sobriedad y la racionalidad institucional características de la corriente positivista hegemónica en la ciencia desde el siglo XIX, con la materialidad que esto supone.

El *modelo emergente instituyente* se caracteriza por no ser observable de forma directa. En tanto instituyente, responde a un proceso de hibridación (García Canclini, 1990) de los dos modelos instituidos con elementos en su materialidad potencial que están presentes tímidamente en la cultura escolar. En este modelo se da cuenta de lo emergente que aún no ha logrado institucionalizarse. Como instituyente, tiene la fuerza necesaria para hacer el continuo reclamo de pre-

sencia en la materialidad. Se pueden señalar algunos de los elementos que posibilitaron su identificación mediante el registro fotográfico. En cuanto a los objetos, los mismos se encuentran de diferentes formas: dispuestos de forma no regular y que hacen caso omiso a los objetos sacros (por ejemplo, carteleras móviles colocadas delante de objetos sacros, incluso ocultándolos sin querer); dispuestos con mensajes que poco tienen que ver con la información o comunicación institucional (por ejemplo, objetos con anuncios vinculados a invitaciones a fiestas o incluso a reuniones por temáticas ajenas a lo institucional); apropiados por los/as estudiantes; ubicados de un modo que no guarda relación con los fines institucionales de los lugares espacio-temporales donde son ubicados. También encontramos objetos tecnológicos del siglo XXI de libre disponibilidad para cualquiera y desorden en la presentación de ciertos objetos que se supone tienen un formato de orden y regulación institucional. En cuanto a los lugares espacio-temporales encontramos: no-lugares, que pasan a ser lugares antropológicos a nivel institucional, como resultado de la apropiación de los sujetos institucionales de estos (por ejemplo, a través de intervenciones por expresión artística); aulas con usos múltiples; disposición de usos diversos de ciertos espacios que originalmente fueron construidos con fines muy específicos; lugares de entradas y salidas reconceptualizados en cuanto a su formato; surgimiento de lugares espacio-temporales nuevos dentro de las instituciones y centros, producto de innovaciones o reformas educativas, y formatos edilicio-arquitectónicos panópticos y de encierro que, de hecho, a partir de su uso no representan una cultura escolar que responda al modelo panóptico, y mucho menos de encierro, pues la institución se abre al mundo exterior. Este modelo emergente instituyente es transversal a todos los casos estudiados.

A modo de cierre, y para abrir puertas a la reflexión

En este capítulo se pretende dar cuenta de la fuerte dinámica al interior de las instituciones y centros de formación docente en el Uru-

guay a principios del siglo XXI. Esta dinámica se manifiesta a través de transformaciones que muchas veces no están visibilizadas. Esto no significa que no estén ocurriendo. Estas transformaciones tienen una base de permanencias que subyacen a los procesos que se dan y les otorgan sentido y significado sociohistórico. Dichos procesos se relacionan con la cultura escolar como un todo entre lo simbólico y lo material. Estas dos dimensiones son indisolubles. La posibilidad de continuar indagando sistemáticamente acerca de estas dimensiones de la cultura escolar en la formación docente abre las puertas a nuevas categorías de análisis, las cuales tienen que ver con un siglo XXI que, a través del proceso de hibridación, también se manifiesta con mucha fuerza en la cualidad de las nuevas materialidades presentes en estas instituciones. Estos nuevos objetos materiales, muchas veces, no solo son introducidos por los sujetos/as en las instituciones, sino que transitan entre el adentro y el afuera institucional. Este tránsito permanente genera un proceso de aceleramiento de la hibridación en la cultura escolar. Estoy haciendo referencia a lo que Han (2022) ha dado a llamar las “no-cosas”. Ejemplo de estas son los *smartphones*. Estos ingresan, salen, circulan, están presentes en el espacio-tiempo institucional en las manos de las personas. Su presencia no es estabilizadora ni sostén de los sentidos cotidiano y existencial de la vida humana (Arendt, 2016). Su naturaleza está sustentada en la información que contiene, la cual es fugaz, no permanente, desestabilizadora y contingente. Estas no-cosas conviven desde nuestras manos con las cosas materiales que por siglos nos han dado un orden material y un entorno permanente en el que podemos habitar. La cultura escolar de la formación docente no es ajena a este proceso por el cual las cosas del mundo se descosifican y desnaturalizan “informatizándolas” (Han, 2022, p. 13).

En este sentido, podría llegar a ser relevante poner mayor énfasis en el estudio de las nuevas materialidades dentro del campo de investigación educativa de la cultura escolar de la formación docente. De manera silenciosa y sutil, estas nuevas materialidades colaboran con

la visibilización de los procesos de cambio de la cultura escolar, que oscilan entre la permanencia y la transformación. De esta forma se podría llegar a construir un aporte teórico y empírico acerca del reconocimiento al papel que tiene la cultura escolar material en los procesos de cambio en los sistemas educativos, y, específicamente, respecto de la formación docente desde sus orígenes hasta nuestros días.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (2016). *La condición humana.* Barcelona: Paidós.

Augustowsky, G. (2017). El registro fotográfico para el estudio de las prácticas de enseñanza en la universidad. De la ilustración al descubrimiento. *Revista AREA, 23,* 147-155.

Bordoli, E. (coord.) (2014). Informe Uruguay. En A. Birgin (coord.), *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR* (pp. 237-321). Buenos Aires: Editorial Teseo.

Capocasale Bruno, A. (2021). *La cultura escolar material en la Formación de Magisterio y de Profesorado en Uruguay* (Tesis doctoral en Ciencias de la Educación). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado de https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1975/te.1975.pdf

Castro, J. (2007). *El banco fijo y la mesa colectiva: Vieja y Nueva Educac*ión. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura - Dirección de Educación.

Delio Machado, L. (2009). *Historia de la Formación Docente* (Tomo I). Montevideo: Ediciones Cruz del Sur.

Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD, 2007). *Propuesta para el Plan Nacional Integrado de Formación Docente* (Documento final, Tomo I). Montevideo. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf

Dussel, I. (2019). El patio escolar. De claustro a aula al aire libre. Historia de la transformación de los espacios escolares (Argentina, 1850-1920). *Anuario de Historia de la Educación*, *20*(1), 28-63.

Faria Filho, L. M., Gonçalves, I. A., Gonçalves Vidal, D., y Paulillo, A. L. (2004). A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Revista Educação e Pesquisa*, *30*(1), 139-159.

Fiorucci, F., y Southwell, M. (2019). Normalismo. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (eds. científicos), *Palabras claves en la Historia de la Educación Argentina* (pp. 247-251). Buenos Aires: UNIPE-Editorial Universitaria.

Gagliano, R. (2013). Puertas y puentes de escuelas situadas. Acerca de la luz que atraviesa el prisma de la forma escolar. En R. Baquero, G. Diker, y G. Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 245-259). Paraná: Editorial Fundación La Hendija, Entre Ríos.

García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* México D. F.: Grijalbo.

Gonçalves Vidal, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Revista Propuesta Educativa*, (28), 28-37.

Han, B-C. (2022). *No-cosas. Quiebres del mundo de hoy*. Buenos Aires: Taurus.

Mena Segarra, E., y Palomeque, A. L. (2011). *Historia de la Educación Uruguaya* (Tomo 2). Montevideo: Ediciones de La Plaza.

Palomeque, A. L. (2012). *Historia de la Educación Uruguaya* (Tomo 3). Montevideo: Ediciones de La Plaza.

Puiggrós, A., José, S., y Balduzzi, J. (1988). *Hacia una Pedagogía de la Imaginaciónpara América Latina*. Buenos Aires: Editorial Contrapunto.

Reichardt, Ch., y Cook, Th. (1995). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 25-58). Madrid: Morata.

Romano, A. (2018). *La reforma (conservadora) de la enseñanza secundaria en Uruguay (1931-1938)* (Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación). Universidad de La Plata. Memoria Académica. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1591/te.1591.pdf

Sarmiento, D. F. (1915). [1849]. *De la Educación Popular*. Buenos Aires: La Facultad.

Tyack, D., y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Varela, J. P. (1874). *La Educación del Pueb*lo (Tomo Segundo). Montevideo: Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo.

Varela, D., De León, R., y Buzzetti, I. (2007). *Breve análisis histórico de la Educación en el Uruguay. Documento para la discusión*. Montevideo: ANEP-CEP. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf

Vincent, G., Lahire, B., y Thin, D. (2008). *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar* (traducción realizada por Leandro Stagno). Recuperado de https://docplayer.es/35830755-Sobre-la-historia-y-la-teoria-de-la-formaescolar.htm

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Repensar la figura docente como parte de un sujeto educativo colectivo

Leonardo Colella

El presente trabajo busca describir el proceso de investigación llevado a cabo entre 2012 y 2015 en el marco de la elaboración de la tesis presentada en el doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Para ello, presentaremos una introducción al problema de investigación, inscrito en el área de filosofía y educación, y luego desarrollaremos un esquema con diversos núcleos teóricos y señalaremos cómo estos fueron vinculándose entre sí para el armado final de la tesis.

Perspectivas y problemas

En la investigación doctoral hemos propuesto analizar los procesos de transformación y subjetivación desplegados en la educación actual a partir de la recreación de una "analítica trascendental" y de una "teoría del sujeto" basadas en los aportes del filósofo Alain Badiou, y, a la par, hemos intentado reconstruir, para el ámbito educativo, los conceptos de "igualdad" y "emancipación" en diálogo con la filosofía contemporánea, principalmente con la obra de Jacques Rancière.

La relación de la filosofía con las ciencias es un tema que ha generado, a lo largo de su propia historia, diversas interpretaciones. Desde una concepción epistemológica tradicional, se ha considerado a las ciencias como "saberes por causas inmediatas" o como "saberes con

supuestos", y a la filosofía, reputada como el saber de las causas últimas, se le ha atribuido la función de otorgarles a ellas determinados fundamentos. De este modo, y más específicamente, a la filosofía de la educación se le ha demandado por mucho tiempo la tarea de elaborar una fundamentación de carácter antropológico o axiológico: ella debía definir una "esencia" del hombre y deducir de ello un determinado "fin" para la educación.

Por el contrario, la perspectiva adoptada en nuestro trabajo ha reconstruido conceptos que trascienden diferentes disciplinas y ha considerado su abordaje filosófico en el sentido de una actividad problematizadora y cuestionadora de supuestos que no se encuentra limitada por los confines de los campos de estudio particulares. Si bien ha partido de la elaboración de una ontología y de una teoría del sujeto (principalmente en articulación con la filosofía contemporánea), también ha trazado vínculos con otras disciplinas, como la pedagogía, la historia y la sociología; no obstante, lo ha hecho buscando trascender y problematizar los supuestos de estos campos científicos particulares.

Respecto de la problemática abordada, hemos considerado que fue a partir de la modernidad cuando se registra con mayor notoriedad la tensión ocasionada entre una educación pretendidamente emancipadora y una educación destinada a la transmisión cultural para asegurar la cohesión social. En este sentido, hemos considerado que la educación moderna ha instalado una problemática que se inscribe entre sus propios fundamentos. ¿Qué significaría que la educación, que se propone como transmisora de conocimientos, admitiera un lugar para pensar e intervenir en las novedades del presente? ¿Cómo sería posible un vínculo entre la transmisión de los saberes instituidos y la recreación de nuevos problemas impulsados desde la actualidad? Y en referencia al sujeto, ¿cómo es posible que la educación suponga la formación de individuos gobernables a través de la incorporación de contenidos prefigurados y, a la vez, admita para sí la conformación de sujetos críticos con ciertas capacidades para intervenir y transformar aquellos

saberes establecidos? Estos interrogantes dominaron, implícita o explícitamente, gran parte de las perspectivas teóricas sobre educación de los últimos tiempos.

En este sentido, diversas disciplinas de las ciencias humanas y sociales han analizado los procesos de subjetivación que intervienen en la construcción de las identidades de los individuos. Cada perspectiva ha enfatizado, según lo demandara su campo, en algún aspecto particular del proceso de constitución de identidades, tales como las formas de adquisición de los conocimientos, los valores morales, las prácticas ciudadanas, etc. Esta pluralidad de enfoques define diversos tipos de sujetos: el sujeto cognitivo, el pedagógico, el psicológico, el moral, el sujeto de derecho, etc. Todas estas perspectivas, consideradas en sus expresiones dominantes, se han diferenciado del enfoque adoptado en nuestra investigación porque ellas han abordado, esencialmente, los procesos de subjetivación en la educación en sentido individual: han tenido en cuenta los múltiples dispositivos que producen la subjetividad de cada individuo.

A diferencia de estas perspectivas, hemos admitido en nuestro análisis, además de individuos y grupos de ellos, una dimensión azarosa y aleatoria producto de las multiplicidades que un "encuentro educativo" conlleva. Por tanto, hemos partido de lo educativo ya no como una unidad o un conjunto de unidades, sino como multiplicidades.

Esto nos ha permitido interpretar a las situaciones educativas como potenciales espacios de disrupciones y novedades (aquellos que podrían surgir producto de las multiplicidades que los análisis basados en la unidad o la pluralidad han omitido). No obstante, hemos reconocido que la habitualidad de la educación se constituye a partir de un estado de normalidad en el que generalmente nada significativamente nuevo podría surgir más allá de ciertas modificaciones regulares y programadas.

En este sentido, hemos adoptado como referencia filosófica inicial para nuestra propuesta la obra de Alain Badiou. Una vez consi-

derada la ontología propuesta por el autor, a la que incorporamos un detallado análisis de su parecer *lógico*, profundizamos en las normas que componen y regulan el mundo educativo. Estas normas organizadoras (sintetizadas bajo la noción de *trascendental*), que constituyen el régimen de "existencia" y de relaciones de los integrantes de un encuentro educativo, se hallan muchas veces afectadas o interrumpidas por diversas experiencias disruptivas en las que esos criterios o fundamentos son puestos en cuestión. En tal sentido, postulamos que un sujeto en la educación se encuentra ligado a la construcción de un cuerpo colectivo vinculado a las disrupciones acontecidas con respecto al trascendental hegemónico. Este trascendental, en tanto régimen de aparición y existencia de los componentes educativos, se halla atravesado por la estructura del triángulo pedagógico, que nosotros hemos asociado con lo que Rancière denomina *lógica explicativa*: la estructura pedagógica que delimita un contenido, un poseedor y un "desposeído" de ese contenido.

De este modo, hemos postulado que este determinado trascendental educativo, el *explicador*, ordena sus normas según dos criterios fundamentales. En primer lugar, parte de una desigualdad, aquella que delimita un poseedor y un desposeído respecto de ciertos contenidos. Realiza esta diferenciación porque, en segundo lugar, le atribuye a la educación la tarea sustancial de transferir e incorporar esos contenidos.

Ahora bien, existen diversas experiencias que ponen en cuestión, en mayor o menor medida, algún aspecto de los dos pilares del trascendental explicativo sin por ello perder su potencia y su identidad educativas. Tal es el caso de las experiencias pedagógicas de Joseph Jacotot, estudiadas por Jacques Rancière en *El maestro ignorante* (2007). Rancière destaca de Jacotot la puesta en juego de la igualdad de una potencia intelectual común entre maestro y alumno, antes que la diferenciación en la posesión de contenidos presupuesta por la educación tradicional. Junto con esta experiencia hemos analizado los casos, en la Argentina contemporánea, de los bachilleratos popu-

lares y de los seminarios universitarios autogestionados, en tanto experiencias que se proponen, de cierta manera, como alternativas a la educación "explicadora". Esto nos ha llevado a definir una situación educativa en sentido amplio o genérico, más allá de sus prescripciones explicativas. Por lo tanto, en oposición a la lógica de la explicación, cuyos pilares son la desigualdad (que hay que reducir) y los saberes (que hay que transferir), los dos atributos que hemos postulado para definir una situación educativa disruptiva son representados por el concepto de *igualdad* y el de *pensamiento*.

Para abordar cada uno de estos dos aspectos hemos recurrido a Jacques Rancière y a Alain Badiou, respectivamente. El primero de ellos se destaca por su novedosa propuesta acerca de la noción de *igualdad* como punto de partida. Podríamos mencionar brevemente que una situación educativa, de acuerdo con Rancière, se erige a partir de la igualdad de una potencia intelectual común a todos los hombres. En referencia al segundo aspecto, Badiou propone el concepto de *pensamiento* para designar la toma de posición subjetiva respecto de la continuidad de los saberes. Por ello, una situación educativa no sería definida por su actividad de circulación de saberes, sino, más bien, como aquella que propone, mediante el ejercicio colectivo del pensamiento, interceder e interrumpir la continuidad de los contenidos prefigurados.

Una vez sustraída la educación de la lógica de la explicación hemos sostenido que una teoría del sujeto en educación debía trascender el aspecto individual o grupal (derivado de las operaciones de posesión/no-posesión y de transferencia/incorporación entre individuos) para ocuparse de la construcción de un sujeto colectivo vinculado a las consecuencias de las rupturas, en situación, del trascendental explicativo, y ligadas, por tanto, a los atributos de igualdad y pensamiento.

El enfoque propuesto en esta investigación sobre los procesos de subjetivación en la educación nos ha permitido abordar una nueva perspectiva de la relación entre los saberes instituidos y la intervención

que en ellos elabora el sujeto colectivo del encuentro educativo, y asimismo nos ha permitido revisar los supuestos de la educación en los que este sujeto se sustenta, junto con la consideración de otras variables en torno a la relación entre la educación y la igualdad.

Desde la perspectiva rancieriana, la *explicación* constituiría también un problema de orden político, porque el problema es, al mismo tiempo, de orden vincular. La lógica de la explicación, al partir de una desigualdad que intenta reducir, obtura la construcción subjetiva de una experiencia colectiva, dado que divide las partes vinculadas y afirma, aun sin proponérselo, la capacidad intelectual de una por sobre la incapacidad "provisoria" de la otra.

Además del problema vinculado al concepto de igualdad, la educación presenta una tensión con respecto a la lógica de los "saberes". El problema radica en la paradoja ocasionada entre la transmisión de conocimientos instituidos y el pensamiento/intervención sobre las novedades del presente. Hemos postulado en nuestro trabajo que la educación podría admitir la "puesta en escena" de estas dos dimensiones: una que incluye la transferencia e incorporación de contenidos prefigurados (saberes, habilidades, valores, etc.), y otra que refiere al acto del pensamiento como intervención en aquellos conocimientos prestablecidos y como participación creativa en las novedades del presente.

La tesis que hemos desarrollado sostiene que la educación, considerada desde la perspectiva ontológica de Badiou, parte de una multiplicidad aleatoria que supone un encuentro y que, debido a ello, no puede ser analizada como una "unidad", sino que debe ser pensada como una multiplicidad estructurada "en situación". Las situaciones educativas son estructuras complejas de repetición que se encuentran expuestas a posibles disrupciones. Estas se hallan ligadas a los cambios de las reglas lógicas de un ámbito particular; estas reglas son las que disponen el régimen de existencia y de relaciones para los integrantes de un encuentro educativo. Hemos planteado, asimismo,

que el *ámbito pedagógico hegemónico* está atravesado por un trascendental, que denominamos *explicativo*, y que posee dos características fundamentales: la de clasificar a sus integrantes según su posesión o no posesión de determinados contenidos, y, en consecuencia, la de propugnar las actividades de transferencia e incorporación de aquellos contenidos. En este sentido, hemos afirmado que el trascendental explicativo, como demuestra Rancière, parte de una desigualdad de origen y ordena la circulación del saber. Hemos señalado también que estos dos postulados confrontan con los dos atributos propuestos para definir genéricamente a la educación: la igualdad y el pensamiento. De este modo, hemos sostenido que un sujeto colectivo en la educación es aquel que se constituye a partir de la disrupción respecto del trascendental explicativo, que opera contra sus presupuestos fundacionales, la desigualdad y la transferencia, en favor de sus opuestos, la igualdad y el pensamiento.

Organización de la investigación

La estructura conceptual de la tesis ha sido desarrollada en diversos momentos teóricos:

En primer lugar, nos propusimos contextualizar el problema del sujeto de la educación, aquel sostenido en la paradoja, en especial moderna, de la formación de sujetos críticos, y, a la vez, de individuos gobernables para una sociedad o una nación ordenada. Para ello sintetizamos brevemente los aportes de Rousseau (1988) y Kant (1993) para extraer los problemas emancipatorios de finales de siglo XVIII, con el objetivo de caracterizar el contexto en el que se despliegan las experiencias pedagógicas de Joseph Jacotot, analizadas por Jacques Rancière. En este sentido, hemos perseguido la intención de identificar las problemáticas que evidencian cierta continuidad con la educación contemporánea a través de la noción rancieriana de explicación. Analizamos en profundidad, a través de los conceptos elaborados por Rancière, las características propias de la lógica explicativa. Para ello

recurrimos al axioma de “la igualdad de las inteligencias” y al concepto de *emancipación intelectual*. Distinguimos la propuesta jacotista de diversas teorías educativas antiautoritarias y de las perspectivas espontaneístas, y, asimismo, buscamos vincularla con el enfoque multicultural. El objetivo del primer apartado de la tesis ha sido construir las reglas propias del modelo explicativo, aquello que luego denominamos el *trascendental* del *mundo pedagogizado*.

En segundo lugar, continuamos con lo que, en términos de Badiou, podríamos denominar una línea “antifilosófica”. Esto significa que utilizamos los conceptos de verdad y sujeto de forma crítica; los procesos de subjetivación aquí no estuvieron vinculados a una “novedad” o a un “cambio”, sino a modos en los que el poder se despliega para el sometimiento de los individuos. En este sentido, identificamos una “lógica de verdad” en Foucault (2003), que asociamos a la lógica de la explicación rancieriana. Esto nos ha permitido incluir el poder desplegado a través de la educación explicadora como un modo de subjetivación que se inscribiría en una *técnica de sí* (Foucault, 1988), resaltando la connivencia y la predisposición del sujeto con respecto a su propia sujeción, a diferencia de un ejercicio del poder dominante más directo y más visible. A consecuencia de ello presentamos a la lógica de la explicación como un poder que desborda el control directo estatal, y que se encarna en las diversas prácticas sociales. La introducción de este marco teórico tuvo la intención de no desestimar estas lógicas incluso en experiencias educativas que se encontraran en los márgenes del dominio estatal. Posteriormente, recurrimos a Nietzsche (2007) para destacar en Rancière la potencia creativa de la igualdad, y resguardarla así de las posturas críticas que hacen de la inteligencia una operación o habilidad técnica e hiperracionalizada, ligada más al destino cultural específico de la modernidad occidental que a una capacidad universal propia de la humanidad. De este modo, buscamos redefinir la noción igualitaria de la inteligencia rancieriana a partir de su carácter “poético” y creador.

En tercera instancia, abordamos diversas experiencias educativas que, de algún modo, se presentan como alternativas a la educación institucionalizada formal. Tal es el caso de los bachilleratos populares y los seminarios autogestionados que en Argentina adquieren cierto protagonismo luego del año 2001. Estas experiencias no han sido abordadas por su carácter fáctico, sino porque a partir de ellas hemos podido identificar algunos aspectos novedosos que ilustraron, posteriormente, nuestro constructo conceptual. Por tanto, concentramos nuestro interés en subrayar de estos casos los aspectos que nos permitieron pensar, en algún sentido, otra educación, no por el hecho de que consideramos que estas experiencias hayan sido por sí mismas del todo ajenas a las prácticas educativas tradicionales, sino porque habíamos asumido la posibilidad de encontrar en ellas algunos aspectos que, en cierta medida, nos iban a permitir postular algún atributo disruptivo respecto de la lógica explicadora.

En cuarto orden, luego del desarrollo de lo que denominamos una “antifilosofía de la educación”, nos propusimos construir un aporte a la “filosofía de la educación”. Es decir, intentamos reconstruir diversos conceptos, antes desplegados de forma crítica, como es el caso de las nociones de verdad y sujeto, para resignificarlos y emplearlos propositivamente. De este modo, nos ocupamos, a partir de aquí, en construir una ontología para el ámbito de la educación desde los aportes de Alain Badiou. En tanto hemos ampliado el universo educativo para que trascendiera la educación formal, tomamos la decisión teórica, entonces, de analizar las situaciones educativas ya no desde la figura del triángulo pedagógico, sino más bien partiendo de un “encuentro” de individuos con una doble exigencia: la igualdad y el pensamiento. Asimismo, hemos introducido la noción de “acontecimiento” en la educación como aquello que interrumpe el estado de “normalidad” de las situaciones educativas. Definimos a la *normalidad* como el estado de representación, regulación y ordenamiento de todo aquello que la situación presenta. La interrupción de ese estado de normalidad es

producto de un exceso de la situación sobre aquello que las reglas del modelo explicador pueden controlar. De este modo, puede percibirse que partimos de lo educativo ya no como una unidad o un conjunto de unidades (pluralidad), sino como multiplicidades. Esto nos permitió interpretar a las situaciones educativas como potenciales espacios de disrupciones y de novedades, sin dejar de reconocer que la habitualidad de la educación la constituye aquel estado de normalidad que obtura lo significativamente nuevo, más allá de ciertas modificaciones regulares y programadas.

En quinto lugar, analizamos la educación en tanto componente del campo político. Para ello, consideramos las características propias de un acontecimiento político en la educación. En especial, intentamos delimitar la significación de un acontecimiento “colectivo”, interpretando lo universal como constitutivo de la educación desde una perspectiva política. A continuación, abordamos un ejemplo propio de Badiou (1999) para un acontecimiento político, en el que la figura de San Pablo es reconstruida por el autor como el fundador del universalismo. Nos ha interesado extraer de este caso aquellas características que puedan emplearse para el ámbito de la educación, y, para ello, buscamos ponerlo en diálogo con las experiencias pedagógicas de Joseph Jacotot. Posteriormente, exploramos diversos esquemas de subjetivación política en la educación y examinamos diferentes significaciones de los conceptos de igualdad y de justicia.

En sexto lugar, luego de abordar en instancias anteriores la noción de igualdad como primera exigencia de una educación emancipatoria, postulamos como un segundo atributo para un proceso educativo disruptivo el concepto de *pensamiento*. Presentamos la idea de pensamiento en un sentido radical y vinculado a un proceso acontecimental. De este modo, hemos asumido al pensamiento como la toma de posición subjetiva que interviene disruptivamente en los saberes prestablecidos. Por ello, hemos realizado, a continuación, una caracterización de estos saberes como operadores enciclopédicos que actúan según

discernimiento y clasificación, y cuya propiedad fundamental es su transmisibilidad. En relación con esto hemos planteado dos posturas respecto de la educación: una educación fundamentada en la circulación de saberes enciclopédicos y otra basada en el ejercicio colectivo del pensar. Ambas posturas educativas se relacionan con diversos modos de interpretar la tarea filosófica: una filosofía asumida como el conjunto de conocimientos teoréticos y prácticos, y otra comprendida como una actitud cuestionadora (o un gesto crítico) que trasciende la explicación escolar para ser practicada, experimentada y vivida junto con otros. En tal sentido, la filosofía es planteada por Badiou (2007; 2011) como una actitud respecto de las verdades, y estas como aquello que rompe con la continuidad del saber. Esto nos hizo repensar la relación entre educación y filosofía, e investigar diversas propuestas de autores que utilizan a Badiou para estudiar el ámbito educativo, enmarcadas bajo la denominación de *educación por verdades* (Bartlett, 2011; Biesta & Bingham, 2010).

En una séptima instancia, hemos elaborado una articulación de todos los momentos teóricos anteriores. Nos ocupamos en identificar las posibles críticas que tanto la postura de Rancière como la de Badiou pudieran admitir. Destacamos que esas críticas apuntan, en su mayoría, a denunciar la ausencia de uno de nuestros dos atributos planteados: para el caso de Badiou, afirmamos que a partir de su distinción entre verdades y opiniones podría desencadenarse una "educación por verdades" que descuide el aspecto "igualitario", y, para el caso de Rancière, indicamos que, debido a su concentración en la noción de igualdad, esto podría descuidar las temáticas que tratan la reproducción de saberes y opiniones prestablecidos. Realizamos un esfuerzo teórico por demostrar que estas críticas son infundadas a partir de los propios textos de los autores. Asimismo, elaboramos una comparación propia de ambas propuestas y consignamos similitudes y divergencias entre ellas. Abordamos inicialmente las diferencias entre ambos autores respecto de sus teorías del sujeto, sus

relaciones con el platonismo y sus propuestas ontológicas. Consideramos, en primer lugar, una coincidencia fundamental acerca del carácter prescriptivo del concepto de igualdad, y, en segundo lugar, una divergencia respecto de la presencia de una teoría del sujeto y de las consecuencias disruptivas acontecidas a partir de la declaración igualitaria en la educación.

En octavo lugar, incorporamos entonces una analítica trascendental o una lógica de las situaciones educativas a partir de la propuesta realizada por Badiou, principalmente, en *Lógicas de los mundos* (2008). Definimos el *trascendental explicativo* como tal a través de una reconstrucción de los conceptos de identidad y diferencia aplicados a las situaciones educativas. De este modo, hemos propuesto que el trascendental pedagógico se encuentra compuesto por leyes o criterios que configuran un régimen de aparición (y de relaciones) de los componentes de un encuentro educativo, y que opera, fundamentalmente, a través de una lógica explicativa: se trata de la estructura del triángulo pedagógico que delimita roles prefigurados y que designa los objetivos de la educación. Una vez caracterizado el trascendental pedagógico, elaboramos, para el ámbito educativo, una teoría de los diversos tipos de "cambios", que comprende desde las modificaciones (que definimos como variaciones regulares y regladas bajo un trascendental fijo) hasta los acontecimientos (que suponen la ruptura y transformación de los aspectos propios del trascendental).

En penúltimo orden, propusimos la elaboración de una teoría formal del sujeto para la educación. Para ello, partimos de la reconstrucción del campo subjetivo y de los procesos de subjetivación compuestos por diferentes figuras propuestas por Badiou. El autor plantea un estrecho vínculo entre la noción de sujeto y la de verdad. En este sentido, el sujeto produce verdades en tanto *sujeto fiel*, las niega en tanto *sujeto reactivo* y busca ocultarlas en tanto *sujeto oscuro*. Cada una de estas figuras subjetivas fueron abordadas teniendo en cuenta las experiencias educativas concretas tratadas previamente, como el caso

de Jacotot y los casos contemporáneos locales (bachilleratos populares y seminarios universitarios autoorganizados).

Por último, hemos realizado una breve indagación en referencia a la construcción de un cuerpo colectivo en la educación. Para ello, caracterizamos los rasgos que podría asumir un cuerpo de verdad en la educación e ilustramos cada movimiento teórico remitiéndonos a las experiencias educativas alternativas descritas previamente.

Sintéticamente, podríamos describir la organización de la investigación de forma inversa, comenzando por el final: por la caracterización del concepto de sujeto colectivo. Debido a que el *sujeto* es definido por Badiou como aquello que surge en una disrupción respecto de un trascendental, hemos requerido previamente caracterizar el trascendental pedagógico contemporáneo (momento octavo). Para ello, recurrimos al concepto de *pensamiento* que refiere a la interrupción de la circulación del saber, como atributo de una educación que trastoque el principio de transferencia propio de la lógica explicativa. Es así como los momentos teóricos sexto y séptimo han referido a las nociones de verdad, pensamiento, enciclopedia y filosofía. Para reconstruir estos conceptos en el ámbito educativo, debimos previamente desplegar los diversos elementos de la ontología badiouiana y su teoría de los cuatro campos o procedimientos de verdad (momentos cuarto y quinto). Sin embargo, para tratar la ontología de las situaciones educativas más allá de su aspecto tradicional, precisamos incorporar anteriormente, en el tercer momento de la investigación, una descripción de diversas experiencias educativas alternativas a la lógica explicativa. De este modo, ante la necesidad de recurrir a experiencias que se hallaran en el límite de la prescripción directa del Estado, nos encontramos obligados a considerar previamente, en segunda instancia, elementos de regulación estatal que trascendieran las normativas jurídicas y que operaran a través de modos de subjetivación y técnicas de poder como las desarrolladas por Michel Foucault. Asimismo, estas experiencias fueron analizadas en el marco conceptual rancieriano

principalmente a partir de la noción de emancipación y en vinculación con la experiencia de Jacotot, que abordamos en los comienzos de nuestra tesis (momento primero). Del mismo modo, este momento inicial ha configurado el eje igualdad/desigualdad, requerido para la construcción del trascendental pedagógico.

Referencias bibliográficas

Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. (Trad. R. Cerdeiras, A. Cerletti y N. Prados). Buenos Aires: Manantial (Original en francés, 1988).

Badiou, A. (1999). *San Pablo. La fundación del universalismo*. (Trad. D. Reggiori). Barcelona: Anthropos (Original en francés, 1997).

Badiou, A. (2011). La confesión del filósofo. (Conferencia pronunciada en el Centre International d'Étude de la Philosophie Française Contemporaine. París, Centro Georges Pompidou, 2004). *Acontecimiento*, *20*(40), 59-75.

Badiou, A. (2008). *Lógicas de los mundos. El ser y el acontecimiento, 2*. (Trad. M. Rodríguez). Buenos Aires: Manantial (Original en francés, 2006).

Badiou, A. (2007). Philosophy as Creative Repetition. *The Symptom*, *8*. Recuperado de http://www.lacan.com/symptom8_articles/badiou18.html

Bartlett, A. (2011). *Badiou and Plato. An Education by Truths*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Biesta, G., & Bingham, Ch. (2010). *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. London: Continuum International Publishing Group.

Foucault, M. (1988). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona - Buenos Aires - México: Paidós Ibérica.

Foucault, M. (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La marca.

Kant, I. (1993). *Qué es la Ilustración*. Madrid: Tecnos.

Nietzsche, F. (2007). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.

Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. (Trad. C. Fagaburu). Buenos Aires: Libros del Zorzal (Original en francés, 1987).

Rousseau, J. (1988). *Consideraciones sobre el Gobierno de Polonia*. Madrid: Tecnos.

El vínculo pedagógico en dos escuelas primarias de la ciudad de Medellín. Un análisis desde las posiciones docentes

Olga Elena Restrepo Pérez

Introducción

En la realidad escolar cotidiana los vínculos pedagógicos tienen influencia en los modos en que los/as estudiantes transitan sus trayectorias escolares. Es así como, en ocasiones, logran aprendizajes significativos y un despliegue subjetivo satisfactorio, como parte del proceso formativo. En otras situaciones no tan afortunadas recorren rumbos que los conducen a la incertidumbre, el deficiente rendimiento escolar, la baja autoestima y otros factores adversos, que pueden vincularse con el no reconocimiento del otro, las prácticas hegemónicas por parte de los/as docentes, una concepción de necesidad de verticalidad, entre muchas otras motivaciones posibles.

En términos generales, se parte de pensar el espacio escolar como un territorio tensionado por identidades en conflicto, concepciones contrapuestas, donde no siempre es posible establecer un diálogo fructífero entre quienes allí se encuentran. Esta situación, así como ciertas políticas educativas, incide en la experiencia de los/as estudiantes, quienes pueden sentir no encajar o ser estigmatizados y/o excluidos, lo que puede producir deserciones tempranas o ruptura de las trayectorias escolares.

Específicamente, el trabajo doctoral al que hace alusión este texto surge a partir de observaciones respecto a situaciones de vínculo pedagógico en la escuela, que tienen un impacto sobre las trayectorias escolares, sobre las expectativas que los/as docentes tienen respecto de los/as estudiantes y los grados de confianza que ellos/as desarrollan hacia los adultos de la institución y sus formas de autoridad, como las condiciones de escolarización que se generan.

De este modo, el objetivo central de este capítulo es analizar el vínculo pedagógico que se despliega entre alumnos/as y docentes en dos escuelas primarias de la ciudad de Medellín, a partir de la observación de las posiciones desarrolladas por los educadores, que influyen sobre las trayectorias escolares de los estudiantes, y de las condiciones de escolarización.

Concretamente, nos hacemos las siguientes preguntas: ¿cómo se construye el vínculo pedagógico que se despliega entre alumnos/as y docentes y cuál es su incidencia en la trayectoria escolar de los/as estudiantes?, y ¿cuál es la relación existente entre el vínculo pedagógico que se despliega entre alumnos/as y docentes y las posiciones desarrolladas por los educadores en el contexto de dos escuelas primarias de la ciudad de Medellín? Para responder este interrogante, la categoría conceptual de *posición docente* (Southwell, 2011, 2012, 2018, 2020) será central para comprender las dinámicas que están involucradas en el trabajo docente día a día, los procesos de enseñanza y aprendizaje desplegados, el vínculo pedagógico, el acompañamiento a las trayectorias escolares de los/as estudiantes, las lógicas de poder que están dentro de la institución y que presionan o no al docente en su labor diaria, entre otras que se irán presentando a lo largo de este capítulo y que, a la luz del trabajo investigativo, permitirán elaborar un despliegue conceptual hacia la construcción de elementos teóricos relacionados con el vínculo pedagógico y su incidencia en las trayectorias escolares de los/as estudiantes.

El objeto de trabajo se concentra en el/la docente, como aquel profesional que, en el desarrollo de sus actividades cotidianas, asume

diferentes posiciones que lo llevan a constituir cada día su labor, desde la reflexión y el replanteamiento constante de todos aquellos elementos que constituyen el diario vivir del contexto institucionalizado, donde las voces, los silencios, los gestos y las expresiones también tienen un lugar y son indicadores de la manera en que cada estudiante atraviesa su trayectoria escolar. Este posicionamiento teórico no desconoce que ciertas condiciones de escolarización, propias del formato escolar moderno, implican restricciones para la organización de las tareas de enseñanza y el trabajo escolar (Baquero, 2002; Baquero, Tenti y Terigi, 2004).

Este capítulo se propone exponer los elementos centrales que se han ido plasmando en la tesis *El vínculo pedagógico en dos escuelas primarias de la ciudad de Medellín. Un análisis desde las posiciones docentes*, cuya directora es la doctora Myriam Southwell. A continuación, se presentará un planteo teórico acerca de la posición docente, un abordaje conceptual sobre el vínculo pedagógico, una breve descripción de la metodología y el contexto de la investigación, y, finalmente, se mostrarán algunos resultados y conclusiones parciales.

Metodología

El trabajo investigativo al que se hace alusión en este capítulo es de tipo cualitativo, con un enfoque interpretativo, interesado en comprender e interpretar la realidad, los significados de los sujetos, sus percepciones, intenciones y acciones (Erickson, 1989; González, 2001; Martínez, 2007). Particularmente, la investigación en curso aspira develar y comprender la relación existente entre el vínculo pedagógico que se despliega entre docentes y alumnos, a partir de las posiciones desarrolladas por los primeros que influyen en la trayectoria escolar de los segundos, para identificar las motivaciones de los sujetos (docentes), su mundo y las significaciones que le asignan a su labor.

El contexto y la población en la que se desarrolla la investigación están dentro del marco legal del sistema colombiano, el cual es

producto de la Constitución Política de 1991, que da origen a la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que rige el funcionamiento del sistema educativo formal –en el que se hallan las escuelas primarias estudiadas–. En este mismo marco, las políticas públicas para la educación están contempladas en el plan decenal de educación 2017-2026. Además, se toma en consideración la comuna 13 de Medellín (Colombia), territorio donde se alojan las dos instituciones escolares estudiadas, con sus particularidades y dinámicas propias.

El principal criterio dispuesto para delimitar las dos instituciones escolares en las que se realiza el trabajo de campo, de acuerdo con el propósito principal de este estudio, fue que albergaran estudiantes de escuelas primarias de la ciudad de Medellín. En este capítulo se toman como referencia las voces de doce docentes y cuatro profesionales de psicología y apoyo docente de dos escuelas primarias ubicadas en Medellín –Antioquia (Colombia), en el barrio San Javier, Comuna 13 de la ciudad–, pertenecientes al sector público de la educación, y que atienden una población de sectores socioeconómicos desfavorecidos.

Planteos sobre la posición docente

La posición docente “se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y a los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella, colectiva e individualmente” (Southwell, 2020, p. 47). A este respecto, se entiende que no hay una manera única para abordar los acontecimientos y situaciones suscitados en el entorno escolar, por lo que los docentes día a día deben asumir diversas posiciones en el ejercicio de su labor. Entonces, la posición docente se constituye en la necesidad de considerar de forma central la construcción de significaciones por parte de los sujetos y de superar los análisis apriorísticos de la subjetividad, por lo que debe despegarse de la idea de ser un efecto de determinaciones de algún tipo:

> La noción de posición docente se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentra del todo estabilizada, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas en el contexto de los procesos de escolarización. Esa conceptualización busca comprender cómo los y las educadores construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa, que suponen una particular lectura de esos problemas y la configuración de identidades que organizan relaciones, dinámicas y estrategias para su resolución, a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión, y la presencia de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros paternalistas o normalizadores (Southwell y Vassiliades, 2014, p.38).

La idea de posición docente recoge un conjunto de revisiones, que movimientos como el “giro cultural” o “hermenéutico” y el “giro discursivo” incluyeron en el campo de la investigación social y educativa. A partir de allí, Southwell (2008) destaca que hablar de sujeto remite a posiciones en el interior de un discurso, en donde la experiencia depende de condiciones discursivas de posibilidad. En este marco, la categoría de *posición docente* se refiere a una construcción que se produce en la relación; no es posible definirla, establecerla o asirla de antemano, desgajada de la construcción histórica de dicho trabajo (Southwell, 2008).

De esta manera, la conceptualización anterior será relevante en la comprensión de los vínculos pedagógicos que se despliegan entre estudiantes y docentes, para profundizar en la manera en que los/as educadores/as configuran posiciones docentes, siempre dinámicas e inacabadas (Southwell, 2020), como construcciones de sentido con

relación a las trayectorias escolares de los/as estudiantes, en dos instituciones con condiciones similares, pero en las que se generan distintas dinámicas susceptibles de ser comprendidas e interpretadas, desde una posición docente siempre dinámica e inacabada, atravesada por la circulación de los sentidos y por los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, los cuales han sido construidos a lo largo de la historia y son resignificados permanentemente (Southwell, 2020).

Para continuar con el abordaje conceptual desplegado, se esbozan elementos que se enlazan con el vínculo pedagógico, y que están relacionados con la experiencia de encuentro, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la alteridad. Estos elementos posteriormente nos servirán para dar cuenta de unos resultados parciales que se han construido a partir del trabajo de campo.

El vínculo pedagógico y la experiencia de encuentro

La experiencia de encuentro entre los actores educativos permite el despliegue de los distintos intercambios áulicos y otros espacios escolares (recreo, actos cívicos) conducentes a orientar el proceso formativo. Si seguimos a Gijón (2004), se entiende el encuentro como aquel acontecimiento donde educador y estudiantes se relacionan, por medio de la participación mutua, y generan interacciones que posibilitan la formación integral, que se compone tanto de aspectos humanísticos (sensibilidad, valores, actitudes), así como de la aprehensión de los saberes curriculares específicos.

En consecuencia, la interacción se instituye como un fundamento ineludible para la formación de los individuos, dado que convoca a que unos y otros se vinculen en el establecimiento de una relación pedagógica. Esto conduce a pensar en el vínculo pedagógico como esa conexión que se origina a partir del encuentro entre docente y estudiantes en el trascurso del proceso formativo, y que proporciona significado a las diversas experiencias suscitadas, otorgando sentido a la forma de ser y estar de cada sujeto en el contexto escolar.

Desde esta perspectiva, el encuentro cotidiano entre los actores escolares se ve permeado por distintas situaciones impredecibles, que llevan a cada uno a asumir su vivencia a partir de los elementos constituyentes propios de la historia familiar y contextual, hasta llegar al espacio escolar, donde a través de la experiencia grupal se originan diferentes dinámicas, conducentes a forjar ese vínculo pedagógico, cruzado por eventos satisfactorios o motivantes, pero también por tensiones y momentos adversos, los cuales van fijando las diversas experiencias escolares.

Para Meirieu (2016), el vínculo es asumido desde "la relación pedagógica que implica el encuentro entre sujetos con sus historias singulares, una cuestión de circunstancias en alto grado aleatorias y de reacciones con gran frecuencia imprevisibles" (p. 59). Esto supone que el encuentro no es solo el cruce entre sujetos, sino también esa oportunidad de reconocer al otro en su individualidad y su subjetividad, para acompañarlo en un proceso determinante de su vida, en el cual convergen diversas situaciones fortuitas, que pueden ser encaminadas a nutrir su experiencia educacional.

Por consiguiente, si profundizamos en los planteamientos anteriores, es posible afirmar que el encuentro con el otro en el proceso formativo se establece como un acontecimiento mediado por diversas circunstancias y sucesos que no son posibles de predecir. Sin embargo, en ellos las subjetividades se entrelazan para producir una interacción pedagógica en la que concurren numerosos pensamientos, culturas y maneras de habitar los escenarios. El/la docente tiene manejo de estos asuntos, aunque en ocasiones algunas situaciones desbordan su labor, y lo obligan a asumir distintas posiciones, orientadas por su formación, experiencias, vivencias y maneras de interpretar el contexto.

Como lo expresan Bárcena y Mélich (2014), es necesario "entender la educación como acontecimiento ético, como respuesta a la demanda del rostro del otro" (p. 70). En tal sentido, el encuentro se constituye en la posibilidad de llegar al estudiante, sin exclusiones,

sin prejuicios, con esa disponibilidad de acogerlo y acompañarlo en su trayectoria escolar, con una apertura que supone un vínculo pedagógico desde el gesto, la mirada, la atención, el cuidado. Al respecto Skliar (2008), manifiesta que:

> El desafío inicial para el "cuidado del otro" supone, entonces, la deconstrucción de esa imagen determinada y prefijada del otro, de ese supuesto saber acerca del otro, de esos dispositivos racionales y técnicos que describen y etiquetan al otro. Y el desafío inicial tiene que ver, también, con entender cómo la mirada del otro cambia nuestra propia mirada, cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo, finalmente, el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente (p. 19).

En efecto, el vínculo pedagógico desde los planteamientos de este autor convoca a esa responsabilidad ética de percibir a los/as estudiantes como sujetos de posibilidades que, en el transcurso de su trayectoria escolar, tienen la oportunidad de ir proyectando un destino que no está prefijado, sino que se va configurando desde esa experiencia de encuentro que permite no solo el despliegue individual, sino la participación y la construcción colectiva. A este respecto, se asume que todos/as están, pero que cada uno/a desde su particularidad expresa sus pensamientos, apreciaciones o emociones de manera distinta. Es así como en el encuentro cotidiano se va configurando un vínculo pedagógico de implicancia, que permite al docente profundizar en el reconocimiento de todos y cada uno.

Según Skliar (2011), "educar no ya a todos, en sentido abstracto, sino a cualquiera y a cada uno, a cualquier otro, sin imponerle ningún tipo de condiciones" (p. 18), en una interacción pedagógica de apertura que posibilite la apropiación de aquellos dispositivos que generen intercambios orientados a la formación integral, desde una genuina experiencia de encuentro. Es posible relacionar esta afirmación con las expresiones de Larrosa (2003), cuando enuncia que:

> La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa (p. 7).

Si tenemos en consideración las anteriores afirmaciones, se entiende la experiencia como un conjunto de acontecimientos significativos para los/as estudiantes (un proyecto de aula, una situación pedagógica, un trabajo colectivo), los cuales ocurren en compañía de otros y generan diversos intercambios que propician relaciones educativas. Estos intercambios establecen procesos vinculares que hacen posible visibilizar el encuentro como esa posibilidad de entrar en conexión con otros/as. En esos encuentros, el ser, el hacer y el saber se conjugan en una experiencia educativa que va más allá de los formatos curriculares tradicionales, y que posibilita el reconocimiento de todos y cada uno.

En resumen, el vínculo pedagógico se constituye como un elemento sustancial en el contexto escolarizado, ya que propicia el intercambio de significados y representaciones que se dan a partir de la experiencia de encuentro, en esa necesidad constante de relacionarse y comunicarse, que excede la instrucción de los contenidos curriculares y conduce al reconocimiento del otro que demanda desde su subjetividad ser habilitado/a desde la mirada, la atención y la escucha.

Es así como el vínculo pedagógico se asume –según los planteamientos de los autores relevados– como esa relación que les posibilita a docente y estudiantes encontrarse en un proceso formativo que tome en consideración la subjetividad y que posibilite a cada uno ser con el otro. En este vínculo el/la docente debe tener en cuenta aspectos relacionados con el contexto, los intereses y las necesidades de los/as estudiantes, y otorgar sentido a cada uno de los acontecimientos vividos. A partir de los planteos anteriores, evidenciaremos la manera

en que el vínculo pedagógico se halla inmerso en el despliegue de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El vínculo pedagógico en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Dado que en el contexto escolar se instituyen diversas dinámicas interaccionales a partir de la experiencia de encuentro en torno al proceso formativo de los/as estudiantes, es interesante observar, caracterizar y analizar las conexiones de los vínculos pedagógicos con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, el vínculo pedagógico, en clave con los procesos de enseñanza y aprendizaje, enmarca la vida de la escuela sobre la base del encuentro de los/as unos/as con los/as otros/as y lo que ello moviliza en su existencia. Esto obliga al docente a la reflexión permanente sobre su quehacer. En palabras de Manem (2010): "La pedagogía nos invita primero a actuar y después a reflexionar sobre nuestras acciones. Tanto el vivir con niños como el hecho de reflexionar sobre la forma en que vivimos con ellos son manifestaciones de nuestro ser pedagógico" (p. 42). Estas palabras parecerían indicar que esta invitación se abre camino como una posibilidad para que el/la docente revise constantemente su quehacer, en la exploración de alternativas que propendan a procesos de enseñanza y aprendizaje en sintonía con la vida del estudiante, su contexto, sus necesidades y todo aquello que lo constituye.

Por consiguiente, se presume que los procesos de enseñanza y aprendizaje promueven esa reflexión constante del docente, quien debe poner de manifiesto su sensibilidad hacia los/as estudiantes, para intervenir en aquellos asuntos que en ocasiones los inquietan y desestabilizan. Estos asuntos pueden ir desde aquellos relacionados con el saber, como, por ejemplo, no comprender una temática o reprobar una asignatura, hasta aquellos que tienen que ver con el ser, como, por ejemplo, los conflictos familiares o las necesidades básicas insatisfechas.

En síntesis, la enseñanza y el aprendizaje se asumen como procesos dialógicos, atravesados por la palabra, pero también por la mirada, los gestos y las acciones que se intercambian a diario y que van delimitando unos modos de ser y estar. Así, Meirieu (2013) enuncia: "Tenemos un desafío antropológico fundamental que es volver a hallar el placer de encontrar juntos –con nuestros alumnos– el placer de aprender nosotros también cuando estamos explicando algo, y el placer del otro que descubre qué bien logramos explicarle" (p. 13). A partir de los planteos del autor, ese desafío se convierte al mismo tiempo en una opción para que el aprendizaje con otros/as tenga un sentido común, en un encuentro que desborde toda individualidad y que dé paso a una conciencia colectiva que permita escuchar, atender, acoger, mirar y ponerse en sintonía con el/la otro/a. En ese ámbito todos/as y cada uno/a deberían tener un lugar para estar, pero también para ser con el/la otro/a desde la alteridad. El siguiente apartado profundiza al respecto.

El vínculo pedagógico en clave de alteridad

La escuela como ese lugar común donde confluyen distintas subjetividades es también el espacio propicio para la acogida al otro, no solo desde el aprendizaje –como ya se ha expresado–, sino también desde la perspectiva de la humanidad de ver en el otro un ser humano con una historia personal y un contexto particular que lo constituye. Como lo plantean Bárcena y Mélich (2014):

> La atención al otro, la respuesta a su llamada, la responsabilidad, es lo que nos permite "humanizar la civilidad". En el descubrimiento del otro en su alteridad, es donde también podemos encontrar una salida para pensar "de otro modo", la noción de la ciudadanía y el significado de civilidad (p. 63).

Por lo anterior, se visibiliza que esa responsabilidad por el otro implica percibirnos de otro modo para darle espacio a aquello que nos conmueve, que nos toca cada día y nos hace más humanos/as, aquello

que nos invita a acercarnos más y resignifica aquellas comprensiones previas que, en ocasiones, nos sitúan ante juicios negativos. Esto nos lleva a reflexiones más profundas sobre la escuela, como ese lugar de sensibilización, donde podemos encontrarnos con el/la otro/a, a partir de esas vivencias y de esas historias que nos hacen y nos constituyen como seres humanos.

Resulta ineludible el establecimiento de vínculos y la comunicación asertiva, para crecer juntos y optimizar las acciones, para alimentar la trayectoria educativa a partir de la acogida, desde aquello que anima y alienta, pero también desde lo que aqueja y duele, para superarse y enfrentarse al mundo, ser resilientes y aprender de cada experiencia vivida.

El/la otro/a cautiva; es el impulso y el motor que produce esa movilidad por la que transita el sentir, la emoción, pero también el saber y el conocimiento, como elementos que enriquecen el encuentro y hacen que en cada gesto, palabra, silencio, mirada se quede instalada esa humanidad que permite dar significado y sentido a cada momento. Allí va quedando un poco de cada uno/a y es así como se constituyen esos vínculos de alteridad que conducen a pensar en el/la otro/a, acogerlo/a y recibirlo/a.

Todo lo anterior debe entenderse como una oportunidad para pasar de la idea de alteridad a las acciones concretas de reconocimiento del otro, acciones que permitan materializar aquellas estrategias encaminadas al empoderamiento de los escenarios educativos como espacios donde es posible el despliegue de aprendizajes académicos conectados con el fortalecimiento continuo de ese interés por el otro, por lo que le sucede, por lo que lo/a conmueve, lo/a motiva y lo/a impulsa cada día.

Hacer lugar al otro es estar en actitud de apertura a todos aquellos acontecimientos que a diario ocurren en el escenario escolar y responder desde la ética y el compromiso, con esa disponibilidad de dar la bienvenida a lo inesperado, a lo que no se prevé, y responder desde la reflexión pedagógica para otorgarle un lugar, para que desde la pleni-

tud de su existencia pueda ser partícipe de su proceso educativo.

En tal sentido, comprender ese "hacer lugar" como una hospitalidad que implica tener la sensibilidad suficiente para hacerse cargo del otro, como lo expresan Bárcena y Mélich (2014): "Me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia" (p. 158). Ese educar desde la hospitalidad es como una provocación para sentir el llamado a la acogida en la instauración de vínculos pedagógicos cercanos.

Es así como la hospitalidad abre camino a la educabilidad, un concepto trabajado ampliamente por Meirieu (1998), relacionado con aquella posibilidad que tienen los/as estudiantes de alcanzar una meta de aprendizaje, a partir de experiencias significativas orientadas, guiadas y animadas por el docente, y, en este sentido, dar lugar a aprendizajes trascendentales en el proceso formativo en compañía de otros/as, lo que supone la conformación de una colectividad para llegar a un bien común.

A partir de los planteos anteriores con relación a los vínculos pedagógicos, se evidencia que su construcción es un proceso compuesto de múltiples elementos relacionados tanto con los aspectos académicos formales como con aquellos que van más allá, y que tocan la esfera de las relaciones con los/as otros/as, desde el diálogo, el gesto, la mirada y la atención. De esta manera, y después de profundizar en aspectos conceptuales plasmados en el trabajo investigativo, se retoman para este capítulo algunos apartes del trabajo de campo.

Algunos resultados

A continuación se presentan resultados relacionados con las observaciones participantes y entrevistas a dieciséis actores sociales, docentes y profesionales de apoyo de las dos escuelas primarias objeto de estudio, con respecto a los vínculos pedagógicos. Para su análisis las entrevistas fueron previamente codificadas, a través de siglas que corresponden a las iniciales de los nombres y apellidos de los entrevis-

tados y al número de entrevista realizada, con el objetivo de mantener la confidencialidad de la identidad de los participantes.

Concepciones y configuración de los vínculos pedagógicos

Desde los relatos de los actores sociales docentes entrevistados, el vínculo pedagógico es concebido como una relación bidireccional, que se compone tanto del aspecto afectivo como formativo, en la generación de condiciones favorables para el aprendizaje de los/as estudiantes, desde valores como la empatía, el respeto, la alteridad, la escucha y la confianza. Asimismo, expresan que las normas, los acuerdos, los compromisos y la disciplina son necesarios para que se genere un vínculo pedagógico positivo, como se evidencia en los siguientes relatos:

> Establecer un clima de confianza, basado por supuesto en habilidades comunicativas como el respeto, la escucha; valores que permitan que mis estudiantes me vean como alguien en quien pueden confiar, pero una persona en la que también van a encontrar límites, porque considero que ese vínculo está también atravesado por la norma. Sobre todo por una comunicación asertiva y basada ante todo en el respeto por el estudiante que aprende y que es activo en ese proceso de aprendizaje (JAP_E1).
>
> Tengo en cuenta todos los aspectos, la disciplina, la norma, compromisos y todo lo que me pueda ayudar a que ellos logren un mejor desempeño (MAS_E4).

Con respecto a la construcción de los vínculos pedagógicos, en su mayoría los docentes entrevistados consideran que es muy importante hacer un diagnóstico inicial de su grupo de estudiantes, para observar e identificar aspectos como su contexto social y ambiente familiar, y así generar estrategias de enseñanza que respondan a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje y a la experiencia personal. Así se refleja en el siguiente fragmento de entrevista:

> Siempre está como esa primera etapa de conocimiento de cada niño, es el hecho de saber cómo es su familia, cómo es su contexto, cuáles son sus perspectivas frente a la enseñanza. Siempre se está trabajando en qué niños de acuerdo a sus ritmos necesitan otro estilo de aprendizaje, otra forma (MMF_E3).

En contraste con estas afirmaciones se hallan las consideraciones de los/as profesionales de apoyo al aula, quienes expresan que los/as docentes crean vínculos pedagógicos con los/as estudiantes inicialmente desde el aspecto académico. Sin embargo, admiten que con el paso del tiempo se pueden crear otros vínculos desde lo afectivo a partir del reconocimiento de las particularidades de los estudiantes, como se evidencia en el siguiente fragmento:

> Los docentes construyen vínculos pedagógicos con sus estudiantes desde una perspectiva muy “educativa”. Es de enseñanza básicamente, enseñanza de conocimiento. A través del tiempo ellos van mejorando en otros aspectos, van incluyendo un vínculo más afectivo. Pero inicialmente es muy académico, muy informativo (SMG_E16).

En cuanto a cómo se conciben los vínculos pedagógicos en sus instituciones, la mayoría de los/as docentes siente que se producen desde las interacciones de cercanía, afectividad, y habilidades comunicativas, como se expresa en el siguiente relato:

> La pedagogía que se trabaja es afectiva. Aquí más que formar excelentes personas, formamos para ser niños felices. Se percibe el maestro que es amigo de su estudiante, que también hay que corregir, sí, hay que hacerlo (AEA_E7).

En contraposición con esta afirmación, otros actores docentes consideran que algunos de sus colegas son distantes con los estudiantes y que esto podría incidir en el proceso formativo.

> El vínculo pedagógico como yo lo tomo, no lo noto mucho que digamos, porque piensan que es mejor tener una barrera, el niño allá y yo acá, y eso de pronto entorpece un poquito el proceso académico (SPA_E12).

Así, unos y otros/as, desde diferentes miradas, coinciden en afirmar que el vínculo pedagógico atraviesa el asunto formativo y tiene influencia sobre los modos en que este se lleva a cabo (Kohan, 2013; Meirieu, 2013). Cada docente asume y configura sus vínculos pedagógicos desde todo el bagaje de experiencias y saberes que va constituyendo en el desempeño de su labor.

Hacia una pedagogía de la experiencia/encuentro

En relación con los vínculos pedagógicos y la experiencia de encuentro, la mayoría de los actores sociales docentes entrevistados considera que en el contexto actual de la escuela existen encuentros positivos, significativos y productivos, que generan vínculos de afectividad y confianza. Este tipo de encuentro permite hacer un acompañamiento efectivo a los estudiantes, en el que se abran distintas posibilidades y experiencias que enriquezcan la vida de todos los actores involucrados en el proceso educativo, tal como muestran dos relatos de actores sociales docentes:

> Lo más significativo es el aprender de los demás y el aprender a convivir (…). El papel de la escuela es posibilitar que los seres humanos se encuentren con los otros para que haya aprendizajes colectivos y colaborativos (JPV_E2).

> Tener ese lazo afectivo, ese encuentro, me parece muy importante desde la parte del quehacer (…). Los aprendizajes se adquieren, porque generalmente uno cree que se las sabe todas, pero no. Pienso que no, se aprende más del otro. En todo momento, desde que recibimos los estudiantes hasta que se van para la casa (REC_E6).

En contraposición con estos actores sociales docentes, otros/as consideran que en el contexto escolar no hay verdaderos encuentros, ya que para ellos un encuentro verdadero tiene un sentido más profundo, vinculado a un plano más interior del ser humano.

> Yo diría que el verdadero encuentro ni uno mismo lo tiene, pero en gran porcentaje el encuentro es positivo (DCM_E9).

> No todos miramos con una mirada profunda. El concepto de encuentro, personalmente, no lo veo como un encuentro físico, lo veo como más que todo con una mirada de analizar el porqué del porqué (AEA_E7).

Aunque se evidencien miradas contrapuestas en cuanto a lo que el encuentro representa para los diferentes actores sociales, es indiscutible que este hace posibles los intercambios entre docente y estudiantes, en el despliegue del proceso formativo. Más allá de los distintos matices, todos consideran al encuentro como una posibilidad para ser con el otro/a y construir de manera colectiva diversos aprendizajes.

Pensar en otras opciones para desplegar el vínculo pedagógico

Cuando los actores sociales se remiten a cómo les gustaría que fuera el vínculo pedagógico y las relaciones con los/as otros/as en el contexto escolar, expresan elementos que, según ellos/as, podrían fortalecerse o mejorarse, como las habilidades socioemocionales, los valores y las relaciones de sana convivencia. Esto se esboza en los siguientes fragmentos de entrevista:

> Que estos espacios fueran espacios de reconciliación, que fueran espacios en los cuales, aparte de que aprendiéramos de los otros, el asunto de aprender a vivir con los otros se diera realmente, digamos, en su máximo esplendor. Por decirlo de alguna manera, que pudiéramos gestar buenas relaciones de sana convivencia (JPV_E2).

> Quisiera que esos vínculos siempre me permitieran lograr movilizar, no solo procesos cognitivos, temas como propiamente de contenidos o mentales, sino en su ser, en la parte socioemocional (…). Las interacciones humanas son complejas; todos tenemos a veces formas de leer las situaciones muy diversas y eso también hace que el conflicto surja, pero si vemos el conflicto siempre como una oportunidad de encontrarme precisamente con el otro con esa diferencia, de llegar a un acuerdo a un punto común, entonces yo creo que el conflicto no tendría una connotación negativa (…). Siempre va a haber conflictos, desavenencias, desacuerdos, entonces ese vínculo lo favorece una comunicación basada en el respeto, en habilidades sociales mínimas, en habilidades socioemocionales (JAP_E1).

Lo expresado por el/la docente, en el segundo fragmento de entrevista nos remite a Skliar (2010), cuando afirma: “La convivencia es ‘convivencia’ porque hay –inicial y definitivamente– perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos” (p. 105). Desde este punto de vista no se perciben los conflictos como un asunto negativo, sino que, por el contrario, se los entiende como una oportunidad para llegar a acuerdos y fortalecer habilidades que favorezcan las relaciones con los/as otros/as.

A modo de cierre

A lo largo del presente texto se ha propuesto develar algunos elementos constitutivos de la tesis *El vínculo pedagógico en dos escuelas primarias de la ciudad de Medellín. Un análisis desde las posiciones docentes*, que retoma como eje central la noción de posición docente (Southwell, 2011, 2012, 2018, 2020). Esta noción nos remite a pensar en la docencia como una profesión en permanente construcción y que se da en relación con otros/as:

> La construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los y las docentes se dejan interpelar por

> las situaciones de aquellos con quienes trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan ponerse a disposición, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación (Southwell, 2020, p. 93).

De tal manera, estos vínculos suponen, a partir de la relación, el intercambio de sentidos, maneras de pensar, de ser y de estar en el contexto escolarizado que no son estáticos, sino que, por el contrario, conducen a desplegar la posición docente de distintos modos, relacionados con las diversas situaciones que se suscitan en el diario vivir de la escuela.

Los resultados muestran la manera en la cual los/as docentes entrevistados/as configuran los vínculos con sus estudiantes. En todos los casos los entrevistados coinciden en afirmar que es desde la confianza y la cercanía, con una posición docente de apertura, escucha y reconocimiento de las particularidades de los/las estudiantes. Este vínculo, según los relatos de las profesionales de apoyo, no se produce en forma fluida, sino como parte de un proceso que inicialmente se lleva a cabo informalmente, y que, con el pasar del tiempo, se va fortaleciendo y mostrando algunos de los matices resaltados por los/as docentes.

Con respecto a la experiencia de encuentro, se ubica como un hecho que hace posible la configuración de los vínculos pedagógicos, ya que, a través de los momentos vividos día a día, en el aula o en los diversos espacios del contexto escolar, se tiene la oportunidad de compartir experiencias con los/as otros/as para entrar en relación e interacción. No solo se trata del hecho de estar juntos o tener un contacto visual, sino, como lo expresó uno de los actores sociales entrevistados, “tocar el ser”, y hacer un reconocimiento que posibilite el entendimiento mutuo para lograr llegar a los/as estudiantes en la construcción de un vínculo pedagógico asertivo.

Finalmente, cuando los docentes pueden proponer otras formas de desplegar el vínculo pedagógico con sus estudiantes, accionan el conocimiento de su entorno social, sentimientos y frustraciones internas y su interacción en un contexto donde los/as estudiantes están impelidos a aprender a solucionar sus propios conflictos y los que se generan en la convivencia con los otros.

En resumen, la configuración de vínculos pedagógicos en el contexto escolarizado ubica al docente en una posición de reconocimiento hacia cada una de las situaciones vividas por los/as estudiantes, para entrar en una relación de reciprocidad en la que se puedan generar ambientes propicios para el despliegue de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Bárcena, F., y Mélich, J. (2014). *La Educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, *24*(97-98), 57-75.

Baquero, R., Tenti Fanfani, E., y Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. *Novedades educativas*, *168*, 18-31.

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp. 203-47). Barcelona: Paidós.

Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S. L.

González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, *15*, 227-246.

Kohan, W. (2013). *Simón Rodríguez, el maestro inventor*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la expriencia y sus lenguajes.* Barcelona: Departamento de historia y teoría de la educación. Universidad de Barcelona.

Ley 115 (1994). Ley General de Educación y Desarrollos Reglamentarios. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.

Manem, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa, Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros docentes*. Madrid: Impresión FARESCO.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.

Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Conferencia presentada en Ministerio de Educación de la República Argentina, 30 de octubre de 2013, Buenos Aires.

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: De lugares comunes a conceptos claves*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro*. España: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000780.pdf

Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, *22*(56), 101-111.

Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla Educativa*, *8*, 1-19.

Southwell, M. (2008). Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado. En O. Cruz Pineda y L. Echevarría Canto (coords.), *Investigación educativa. Herramientas teóricas y análisis político del discurso* (pp. 261-296). México: Casa Editorial Juan Pablos.

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En G. Tiramonti (ed.), *Variaciones*

sobre el formato escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (pp. 35-69). Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones, FLACSO.

Southwell, M. (Comp.). (2012). *Entre generaciones: Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens; Buenos Aires: FLACSO. (Pensar la educación). Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.815/pm.815.pdf

Southwell, M. (2018). Vínculos intergeneracionales y posiciones docentes: tensiones en la escuela secundaria contemporánea. *Ensambles*, (8), 69-85. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10751/ pr.10751.pdf

Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (Biblioteca Devenir Docente).

Southwell, M., y Vassilliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, *VIII*(9), 35-50.

Elegir ser maestro/a: algunas representaciones de la profesión docente

Gabriela Aguilar Feijoó

La docencia como objeto de investigación ha tomado fuerza en Latinoamérica entre los años 80 y 90. Específicamente se identifica el inicio de los años 90 como la época en que la formación docente acaparó la atención (Alliaud y Feeney, 2014). En este sentido, no es casual que, en la actualidad, las políticas educativas y la escuela miren al docente y a su formación como un requisito indispensable para mejorar la educación. Y esto resulta evidente si se tiene en cuenta que, dada la complejidad de su rol, que ya no es el tradicional, el/la docente debe enfrentarse a nuevos/as alumnos/as, a otras exigencias desde la familia y hasta a la evolución de las tecnologías de la información y comunicación, por nombrar solo algunos de los factores que están alterando su rol (Tedesco y Tenti-Fanfani, 2002), al que, por lo tanto, se debe atender continuamente.

Una aclaración necesaria

Frente a los nuevos retos planteados, resulta común leer en cierta literatura afirmaciones relacionadas a que "no todos pueden ser profesores", o "es esencial contar con profesores calificados y dedicados a su profesión" (Balyer & Özcan, 2014, p. 104). El discurso en torno a las dificultades que se presentan en este campo profesional no se refiere exclusivamente al alto número de docentes que se necesita para

una educación formal que se expande, sino que también tiene que ver con el tipo de docentes que se requiere actualmente. En este contexto, la Unesco (2008), al hablar sobre la necesidad de reclutamiento docente, expone que es necesario “atraer candidatos altamente calificados y capaces de enseñar en escuelas de necesidades críticas y en áreas básicas como ciencia o matemática” (como se cita en Orealc y Unesco, 2013, p. 76). También, desde el punto de vista de organismos internacionales, Vaillant (2013) recoge estos planteamientos al exponer que uno de los desafíos comunes en varios países de la región es la “preocupación por atraer estudiantes con mejores condiciones para un buen desempeño profesional” (p. 187). Este autor considera que el referirse a la necesidad de “reclutar” a los mejores parecería indicar que las personas que están eligiendo la docencia no son las adecuadas. Terigi (2013) aporta también a esta lectura y considera que detrás de estos planteamientos provenientes de los organismos internacionales se entendería que “es un problema que sean los jóvenes pobres quienes llegan a la formación docente, pues no tendrían el requerido capital cultural y en consecuencia no podrían enseñar adecuadamente” (p. 42). Nos permitimos coincidir con esta apreciación, así como también con los argumentos de Terigi (2013) al develar las contradicciones de estos discursos. En primer lugar, se reclama mejor formación a las personas que quieran ser maestros/as, en un contexto en que el propio sistema escolar reconoció su acreditación y se desentendió de la responsabilidad de sus resultados educativos. Otra contradicción en esta demanda de los mejores es que iría a contrasentido de un proceso de educación democratizador. Así, la formación superior estaría cerrando el camino a los avances en esta línea. Para finalizar, otro argumento que deslegitimaría el discurso mencionado es la ambigüedad respecto a la idea de “talento”, y es que, sea cual fuere su significado, se lo estaría entendiendo como un bien escaso que no permitiría resolver los problemas de una profesión masiva como la docencia. Birgin (2000), por su parte, se refiere a las consecuencias de estos discursos en la

configuración de estereotipos alrededor de los propios ingresantes a la carrera docente, lo que lleva a reflexionar acerca del efecto de concebir a los sujetos que desean ser maestros/as como deficitarios.

A la luz de estas ideas, buscar comprender la elección de la profesión docente no conlleva interesarse prescriptivamente por el futuro y pensar en qué hacer para que las personas más calificadas –si acaso pudiera saberse esto– elijan la docencia. Se trata de mirar el presente y saber quiénes son esas personas que buscan ser docentes, pero no desde una mirada del déficit, ni mucho menos como una variable de ajuste, sino desde su reconocimiento como sujetos con una historia, expectativas y con un pensamiento acerca de la profesión elegida, que debería configurarse en el punto de partida de su formación inicial. De hecho, en la literatura sobre formación docente esta idea es recurrente: "los docentes son portadores de supuestos que merecen ser considerados en el ámbito de la formación inicial y en servicio" (Davini, 2010, p. 35).

En este contexto surge el trabajo doctoral *¿Por qué elijo ser docente? La docencia como parte del proyecto de vida de estudiantes universitarios.*[1] Se considera que es vital comprender no únicamente el "deber ser" de los futuros maestros y maestras, sino también el "ahora", el punto de partida que explica la elección de la docencia como parte de su proyecto de vida. Resulta importante referir –si trasladamos las ideas de Torres (2004) a la formación docente– que el aprendizaje solo puede partir de las motivaciones y saberes de quienes aprenden, lo que implica no únicamente hacer una lista de lo que falta por ser, saber o tener, sino también de las fortalezas: lo que se sabe, lo que se es, y lo que se tiene. Es en ese espacio en donde arranca la posibilidad de aprendizaje. En este sentido, la investigación desarrollada pretendió comprender por qué la docencia es parte del proyecto de

[1] Tesis en etapa final de desarrollo, dirigida por la Dra. Sofía Picco y codirigida por el Dr. Santiago Rosano.

vida de los estudiantes de las carreras de Educación Básica de las universidades públicas ecuatorianas de la Zona 6.[2] Para alcanzar este fin, se ha planteado como uno de los objetivos específicos de la investigación el conocer las representaciones de los estudiantes universitarios de las carreras de educación básica acerca de la profesión docente. Dar cuenta de estas representaciones tiene sentido desde el enfoque de las representaciones sociales, ya que se asume que "las maneras en que los sujetos ven, piensan, conocen, sienten e interpretan su mundo de vida, su ser en el mundo, –en este caso la profesión docente elegida–, desempeña un papel indiscutible en la orientación y reorientación de las prácticas" (Jodelet, 2008, p. 50).

Acerca de este capítulo

Lo que a continuación se expone se refiere a una parte de los resultados vinculados a las representaciones sociales de la profesión docente, otorgadas por los/as estudiantes de primer año de las carreras de educación, en el marco de su elección profesional. El reconocimiento de las representaciones sociales se considera necesario para comprender la elección de la docencia, al concebirlas como guías para la acción y también como medio para justificar los comportamientos de las personas (Abric, 2001). Si bien es cierto que el estudio de las representaciones sociales amerita un enfoque plurimetodológico, lo relevado en esta parte a través de entrevistas en profundidad pretende otorgar una primera idea general acerca de los contenidos de las representaciones que se otorgan.

Como primer punto de este capítulo se considera necesario contextualizar el objeto de estudio; al respecto se describirá a grandes rasgos la formación docente inicial en el contexto ecuatoriano, su camino recorrido, y el sentido de la profesión docente en la actualidad,

[2] El Ecuador está organizado en zonas de planificación. Cada zona está conformada por provincias con sedes administrativas. En este caso, la Zona 6 está conformada por las provincias de Azuay, Cañar, y Morona Santiago y tiene su sede administrativa en la ciudad de Cuenca.

a partir de identificar transformaciones desarrolladas en las políticas educativas vinculadas con la docencia.

En segundo lugar, se tratará el sentido de las representaciones sociales de la profesión vinculadas con las tradiciones en la formación docente. La presencia de estas últimas se explica, al considerar que están latentes, no solo en la conciencia de los/as docentes, como afirma Davini (2010) y Tedesco y Tenti Fanfani (2002), sino también en la conciencia de los/as aspirantes a la docencia. Por otra parte, a partir de esta misma idea, se considera que los rasgos históricos se vinculan con las representaciones sociales, al ser estas constituidas por las "experiencias, pero también por las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición" (Jodelet, 1986, p. 473). Estos aspectos se irán desarrollando junto con los resultados de la entrevista a los/as aspirantes a docentes; se interpretarán sus ideas y se buscarán, a partir de sus relatos, las maneras de ver la profesión. En este sentido, se trata de comprender el presente y su elección de ser maestros/as, a través de un rastreo del pasado y la representación que han construido, y seguramente siguen construyendo, acerca de la profesión docente elegida.

La formación docente en el contexto ecuatoriano: breve recorrido histórico

La investigación de la historia de la educación en el Ecuador puede resultar escasa comparada con la realizada en otros países de América Latina. De hecho, Southwell y N. Arata (2014) citan a Weinberg para referirse a la "aventura" que significa acceder a información sobre este tema en el Ecuador. Se coincide con estas afirmaciones, ya que no se ha encontrado una diversidad de fuentes de información que se refieran a un estudio específico de la docencia y de su formación a lo largo de la historia ecuatoriana; sin embargo, lo reportado ha permitido construir una visión general de las transiciones y tensiones de las que ha sido parte el oficio docente.

A partir de los aportes de Paladines (2018), se reconoce que a mediados del siglo XVI puede identificarse una organización más sistemática e institucional de la educación. Esta afirmación no quiere decir que en el mundo prehispánico y en la etapa colonial previa al siglo XVI no hubieran existido también ciertas formas de educación, sin embargo, no se conoce un reporte amplio de investigaciones sobre el tema. Lo que se sabe es que la primera escuela-colegio inició en 1554, y que luego existió un incremento lento con un número escaso de escuelas primarias y el posterior surgimiento de los colegios. El interés por el acceso y expansión pública aflora con mayor fuerza a comienzos del siglo XIX, específicamente en el gobierno de Vicente Rocafuerte, ya que se consideraba que la educación era necesaria como condición para formar la república. En este escenario se hace evidente el requerimiento de docentes para reivindicar la identidad ecuatoriana frente a la visión española, pero sin formación docente. Ser profesor era cuestión de voluntad y, por lo tanto, se concebía al ejercicio de la actividad como una misión redentora. Las escuelas se mantenían gracias a la entusiasta colaboración del maestro, que en muchos casos trabajaba gratis o casi gratis. Es por ello que su función parecía ser más religiosa que pedagógica.

La inestabilidad de los maestros se relacionaba con la escasa remuneración que recibían, un problema que persigue a Latinoamérica hasta la actualidad. Los maestros eran pocos, y para serlo debían ser nombrados por el Cabildo. El papel del Estado y la Iglesia en la educación era relevante y da cuenta de cómo la función docente debía estar ligada a un interés político y, por lo tanto, al sistema decretado por el gobierno. Paladines (2018) identifica a inicios del siglo XIX la expansión de la escuela y el ingreso de las mujeres a la educación pública, así como también el debate alrededor del papel de la educación en el desarrollo de la república. A pesar de los logros aparentemente alcanzados a favor de la educación como empresa civilizadora, la acción del Estado era aún incipiente y, por lo tanto, la Iglesia seguía ejerciendo su monopolio en el campo educativo.

A finales del siglo XIX tiene lugar la revolución liberal[3] (1895). Este proceso, a partir de una convicción ideológica, promovía un cambio de mentalidades en una sociedad que, en palabras de Sinardet (2000), fluctuaba entre dos visiones: la una, liberal, influida por un positivismo anglosajón, y la otra, conservadora tradicionalista, heredada del modelo de la época de García Moreno.[4] Uno de los aspectos claves de esta revolución fue el paso de una religión católica, imperativa para considerarse ecuatoriano, a una educación laica[5] y además obligatoria para todos/as. Sin embargo, la ruptura del monopolio ejercido por la Iglesia en la educación se resistía a irse; tal es así que en el campo educativo los métodos de enseñanza, contenidos y libros de texto seguían siendo elaborados por las órdenes religiosas. En este escenario se produce institucionalmente la formación de los/as primeros/as maestros/as.

Se necesitan profesores para la educación laica: nacen los normales

La formación de maestros/as fue una necesidad para el liberalismo. El Estado, pese a la carencia de recursos y a la prioridad de gastos militares que existía en el Ecuador, dio paso a la creación de los institutos normales, que pretendían ser el mecanismo para que existiera actividad de la mujer ecuatoriana. De hecho, se afirma que la creación

---

[3] Periodo de reformas económicas, ideológicas y políticas, producto de la ascensión de la burguesía guayaquileña enriquecida por el cultivo y la exportación del cacao (Sinardet, 2000).

[4] Presidente del Ecuador en los periodos de 1861-1865 y 1869-1875, quien en la constitución de 1869 reafirma el catolicismo como religión oficial del Estado y por lo tanto como elemento central del sistema educativo.

[5] Llama la atención que, si bien la educación ecuatoriana es laica desde 1895, en la actualidad todavía, en ciertos ámbitos de la educación privada, e incluso en la Universidad pública, se celebra la misa del mes de María o se participa de la novena al niño Jesús, por citar algunos ejemplos de que el laicismo en la educación no es absoluto.

de los normales fue la oportunidad para que las mujeres, sobre todo de clase media baja, pudieran ingresar a la enseñanza secundaria pública a la que antes no tenían acceso (Orquera-Polanco, 2015; Sinardet, 2000). En este sentido, en una sociedad liberal en la que nadie podía quedarse atrás, las mujeres e indígenas,[6] sujetos tradicionalmente olvidados, resultaron claves para el proyecto liberal ecuatoriano (Sinardet, 2000). En este contexto, en 1901 surgen los normales. El primer instituto normal para varones fue el Juan Montalvo,[7] mientras que el dedicado para la formación de las maestras fue el Manuela Cañizares. Estos dos institutos se tornaron pioneros en la formación docente del país y también implícitamente mostraron que hombres y mujeres requerían capacitación para poder ser docentes, sobre todo frente a ideas de que la mujer, con su naturaleza materna, contaba con lo suficiente para ser educadora (Sinardet, 2000).

Fernández (2013) afirma que los colegios normales fueron necesarios para el liberalismo y su afán por la construcción de nuevos sujetos formadores, capaces de transformar las mentes de niñas, niños y jóvenes ecuatorianos que continuaban con la tradición religiosa heredada de la época colonial. La función de los maestros/as en ese entonces era político-ideológica, pues eran los/as encargado/as de reemplazar el imaginario tradicional de los/as ecuatorianos/as por uno nuevo, sustentado en ideas liberales.

---

[6] En el afán de una modernización del Estado, que implicaba educarlo y homogenizarlo en términos culturales, era necesario que el sistema formal de instrucción pública llegara a las comunidades indígenas. Solo así se podían alcanzar los objetivos de la nación. En el liberalismo se proponen las escuelas dentro de las haciendas para que los niños, cuyos padres trabajaban en ellas, puedan educarse. Sin embargo, la fundación de estas escuelas tuvo un ritmo sumamente lento de creación (González-Terreros, 2011).

[7] En el instituto normal de varones de Quito se ofrecieron cursos especiales para preparar maestros indígenas para que pudieran desarrollar su práctica dentro de sus comunidades, sin embargo, la lógica homogeneizadora no permitió que pudieran adaptarse y mucho menos transferir lo aprendido a sus comunidades (González-Terreros, 2011).

Obviamente esta visión de los maestros, sobre todo de la mujer maestra como actores de la revolución, requirió tiempo y transitó un camino de conflictos. Hacia 1905 la tradición religiosa era fuerte y los primeros maestros normalistas tuvieron que trabajar en un contexto de desazón entre la educación laica y la educación católica (Paladines, 2018). De hecho, la formación en los normales se caracterizó por ritmos ambivalentes, pues, al igual que sucedía en las escuelas, ciertos contenidos y libros usados eran los mismos que los utilizados por la tradición religiosa. En este contexto, la misión del maestro como redentor buscó ser transformada en la de un maestro que requería formación, más allá de la "virtud", y que, en su misión educadora liberal, debía trabajar en "despertar" de la tradición religiosa imperante. La formación docente debía preparar a los maestros para educar a los ciudadanos en ese contexto histórico específico que tenía sus propias exigencias. Es necesario comprender, tal como afirma Fernández (2013), que el cambio de la matriz fundante de la profesión implicó un proceso con un ritmo pausado, característico de la interiorización de nuevos imaginarios. Una muestra de lo mencionado es el lento crecimiento del número de maestros normalistas,[8] que se explica por el fuerte tradicionalismo que todavía impregnaba el contexto ecuatoriano de inicios del siglo XIX. Las tensiones entre el laicismo y la Iglesia no impidieron que surgieran otros discursos alrededor de la docencia. Fernández (2013) refiere la subsistencia de una visión arraigada que desvalorizaba al maestro, al evaluarlo como poco preparado, con una didáctica basada en la memorización de textos y con prácticas caducas, "ya abandonadas en países más adelantados".[9]

---

[8] Una evidencia de lo señalado es que en un periodo de diez años (1905 a 1925), en el Normal de varones "Juan Montalvo" se graduaron 177 maestros. En el caso del normal de mujeres Manuela Cañizares, 258 maestras (Fuente: *Horizontes*: revista del Colegio "Normal Juan Montalvo", como se cita en Fernández, 2013).

[9] Este planteamiento se ubica en una obra de 1916, citada por Fernández (2013, p. 67), que dice:

A la par de estas afirmaciones pesimistas se inició el interés por elevar la calidad del docente al estatuto de sujeto tecnificado. Para hacerlo se consideró necesario el conocimiento de la psicología, el fomento al cultivo del patriotismo, la defensa de la integridad nacional, entre otros aspectos ligados a lo encaminado por el Ministerio de Educación. Dentro de este contexto de tecnificación, Fernández (2013) destaca su ambivalencia, ya que la tecnificación de la tarea no excluyó su conexión con una "ética pedagógica" en la que se incluye la abnegación, vocación y apostolado. Este aspecto es también reconocido por Tedesco y Tenti Fanfani (2002), al referirse a las tensiones que existen entre paradigmas de la profesión, producto de los principios históricos que estructuran el oficio docente.

Formarse como docentes: de los normales a los institutos, y finalmente a las universidades

La preparación en los normales tuvo un camino sinuoso. Por un lado, debían formar docentes para una educación laica, liberal y que apoyara los cambios de la época, y, por otro, tuvieron la misión de sostener la idea del docente ético y redentor al que le bastaba con la virtud para ejercer su función. Más allá de estas tensiones, los normales debían cumplir su función y el Estado se miraba como el encargado de "controlar" que esto sucediera. Tras varias décadas de funcionamiento de los institutos normales, se producen en los años noventa reformas educativas sustentadas en la consecución de calidad en la educación

---

No teniendo ninguna iniciación práctica de la Pedagogía y de las ciencias accesorias, la generalidad del profesorado desconoce de muchísimas cuestiones relativas a la educación y así se comprende que mientras en países más adelantados se han iniciado y discutido métodos y sistemas que después de algunos años de llevados a la práctica han caído en desuso o han sido abandonados después de algunos años, aquí esas luchas hayan pasado desapercibidas sin que nadie o casi nadie se haya interesado por ellas, por ejemplo, los trabajos manuales que tanto se preconizaron como medio educativo, aquí poco o nada han interesado y no tengo noticia que en escuela alguna se hayan implantado.

básica, reformas que pusieron su atención, entre otros aspectos, en la legitimidad de los normales (Puruncajas, 2011a).

Puruncajas (2011b) explica este interés hacia la formación docente en los normales a partir del inicio del Programa de Mejoramiento de la Educación Básica (PROMECEB), comandado por el Ministerio de Educación y Cultura. Su eje reformista se vinculaba con el mejoramiento del recurso humano en educación, por lo tanto, al considerar que los normales no aportaban a la calidad de la educación que se pretendía, se requirió fortalecerlos. En esta línea, se encontró necesario ampliar el tiempo de formación docente y transformar a los colegios e institutos normales en institutos pedagógicos (en adelante IPEDs), y, de esta manera, conformarlos como un elemento importante para el mejoramiento de la calidad de la educación. Las críticas se desataron frente a este cambio, ya que se consideró, como lo plantea Puruncajas (2011a), que el proceso realizado excluyó la construcción social de los normales, así como su filosofía e identidad, es decir, su verdadero espíritu. Se podría decir entonces que fue un borrar y empezar de nuevo. Sin embargo, la transformación de normales en institutos no fue el punto final. Con el tiempo, y con los ojos puestos en la formación docente, en un alcance del nivel de matrícula de los IPEDs, se registró un decrecimiento global que ratificó la baja demanda de la profesión. Por otra parte, los bajos resultados reportados en pruebas de matemáticas y lengua de escolares (2006) reforzaron la idea de que los cambios realizados en la formación profesional docente no estaban aportando al mejoramiento de la educación (Puruncajas, 2011a).

A estas dificultades se sumó una conflictiva relación que se fue tejiendo a partir del establecimiento de la evaluación a docentes.[10] En

[10] La evaluación de los docentes en servicio se planteó inicialmente de manera voluntaria. Se presentaron 1.569 docentes de los aproximadamente 200.000 a nivel nacional. En vista de la escasa participación, el Ministerio de Educación (ME) optó por hacer obligatoria la evaluación (Torres, 2009). La implementación de la evaluación por parte del gobierno de ese entonces generó confrontación con el sindicato de maestros/as (Guayasamin Mogrovejo, 2017).

ese escenario, también se consideró necesario evaluar a los IPEDs. Esta decisión tuvo como resultado, en el informe de ese año del CEAACES,[11] que ninguno de los 28 institutos superaba la evaluación. Frente a la crisis de los IPEDs, las universidades, que ya tenían carreras de formación docente desde algunos años atrás,[12] tomaron la posta. En el año 2013, el gobierno ecuatoriano creó la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en la Zona 6. Su oferta de formación en carreras de educación de grado y posgrado parecería tomar la responsabilidad inicial que había recaído primero en los normales y luego en los IPEDs, los cuales finalmente desaparecieron en el 2016.

La docencia como profesión en la actualidad

Tedesco y Tenti Fanfani (2002) afirman que el peso de una representación u otra de la docencia tiene que ver con la función que el Estado otorgue al sistema educativo. Es así como, a partir de lo expuesto, se puede advertir que ser docente ha transitado entre la mirada de docencia como vocación y sacrificio, y una tarea tecnificada que requiere formación para poder responder a las exigencias del Estado moderno. También se puede decir que hay otras miradas de la docencia. Al respecto, la creación de la Unión Nacional de Educadores (UNE) en 1944, como sindicato de maestros/as, permitió configurar al docente como un trabajador asalariado que exige sus derechos, alejado de esa mirada simplista de docencia como sumisión. Se inserta de esta manera la visión de docencia como trabajo. Pero, más allá de lo mencionado, se advierte también en el escenario ecuatoriano –al igual que en otros países latinoamericanos– un acercamiento a la docencia como una profesión en la que la meritocracia y la competitividad se hacen presentes. Así, si seguimos los planteamientos de Vezub (2005)

[11] Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior con funciones en el gobierno de Rafael Correa.

[12] La Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca formaba maestros desde 1957.

con respecto al sentido que la profesionalización adquiere en la actualidad, se verifican en el contexto ecuatoriano los siguientes procesos:

Mayor duración de la formación docente inicial

Este aspecto se puede evidenciar, en primer lugar, en la transformación de los normales a los IPEDs en los que ya se amplían los años de estudio, y finalmente en una prolongación mayor en el tiempo de formación docente, que, al ser exclusivamente universitaria, requiere en la actualidad 4 años de estudio.

El establecimiento de nuevos requisitos para ascender en la carrera docente

Cuando un docente en el contexto ecuatoriano desea ubicarse en una categoría inmediata superior dentro de su escalafón docente se establecen algunos requisitos para lograrlo. Estos requisitos, más allá de considerar únicamente el tiempo de servicio y cursos de formación continua, también incluyen como una de las opciones a cumplir el tener formación de posgrados, publicaciones en revistas indexadas o proyectos de innovación educativa. Otro requisito obligatorio es la evaluación del desempeño realizada por el INEVAL (Ministerio de Educación, n. d.). Es así como la docencia se convierte en una carrera, en la que el cumplimiento de requisitos de tiempo de trabajo, evaluación y formación permite el ascenso y, por consiguiente, una mejor retribución económica.

La aparición de nuevas ofertas de formación y postítulos

Frente a los nuevos requisitos de ascenso en las categorías docentes, la necesidad de formación de posgrado se torna evidente. Temas como educación y desarrollo del pensamiento, educación inclusiva, docencia de las matemáticas, pedagogía, gestión y liderazgo educativo son algunos de los ámbitos dirigidos para la formación continua de maestros. El abanico de posibilidades de formación para los/as docen-

tes se amplía y lentamente se convierte en un imperativo[13] para ejercer la docencia en mejores condiciones.

Las políticas de fortalecimiento y elevación de la calidad de las instituciones que brindan la formación

Sobre este punto, al ser las universidades las responsables de la formación docente, se siguen procesos de evaluación dirigidos por el Consejo de Educación Superior (CES). En este sentido, todas las carreras universitarias, en las que obviamente se incluyen las carreras de educación, deben ser evaluadas con el fin de lograr su acreditación.

A estos procesos mencionados por Vezub (2005) se suma otro, que, para el caso ecuatoriano, se sustentó en la búsqueda de revalorización de la profesión docente desde el discurso político de la época. Así, en el año 2013 se declara a la educación como una de las carreras de interés público (Isch, 2017), y es a partir de esta declaratoria que las políticas de ingreso a las carreras docentes adquirieron otras exigencias.[14]

Políticas de ingreso a las carreras docentes

Freire, en su libro *Cartas a quien pretende enseñar*, relata una experiencia en la que las futuras maestras "estudiaban el magisterio porque no tenían otra oportunidad" (2002, p. 67), y porque al parecer la docencia era vista –a criterio del autor– como un techo bajo el cual la gente espera que pase la lluvia, como si la práctica educativa

---

[13] A partir de las entrevistas con los/as aspirantes a docentes se encuentra que este imperativo del que se habla es parte de su proyecto de vida, es decir, al hablar del futuro, la mayoría de los/as entrevistados/as se miran estudiando una carrera de posgrado vinculada a la docencia.

[14] Lo planteado en el año 2013 no está vigente en la actualidad, sin embargo, el desarrollo de esta política generó algunas tensiones en el campo de la formación docente, como, por ejemplo, la descrita por Fabara (2017) al referirse a la reducción significativa de matrícula en los institutos pedagógicos de formación docente y su consecuente ocaso.

no fuera algo serio y mucho menos comparable con pasar bajo un techo, para lo cual no se necesitaría formación. Esta idea, en la que se desestima la tarea docente por concebirla como un trabajo sencillo con requerimientos mínimos, podría ser el sustento de las decisiones políticas del gobierno ecuatoriano ejecutadas en el contexto de la investigación. Desde el discurso del gobierno se planteó la necesidad de "avanzar en la articulación de lograr que el mejor talento humano se vincule a educación" (Instituto de Fomento al Talento Humano, 2013); es así que en el año 2013 se establecieron políticas en las que se exigía un puntaje mínimo de 800 puntos sobre 1000 en el examen ENNES[15] para poder ingresar a las carreras de educación, además, el conseguir el puntaje requerido ameritaba el acceso a una beca económica.[16] Las decisiones tomadas con respecto a las exigencias de ingreso podrían llevar a pensar que ya no se elegiría la docencia "por no tener otra posibilidad", o porque "estudiaba para ser maestro quien no servía para otra cosa" (Berlinck, como se cita en Freire, 2002, p. 72), sin embargo, tampoco se podía conocer si la motivación extrínseca –beca económica– jugaría un papel en las decisiones de elección profesional de ese entonces.

---

[15] El ENNES es un examen de Educación Superior que es un requisito para ingreso a las universidades públicas. Su objetivo es, desde la visión del Estado, "reducir las heterogeneidades y mejorar el perfil cognitivo, social y subjetivo de los aspirantes que los habilite al ingreso a las instituciones de educación superior, sin discriminación alguna a ningún grupo poblacional" (Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, 2015). En la actualidad, el requisito del puntaje de 800 sobre 1000 para ingresar a las carreras de educación ya no existe, sin embargo, se mantiene la ausencia del libre ingreso a la Universidad pública y gratuita.

[16] Dentro de las políticas se emitió la declaratoria que oficializó las líneas de becas para las carreras de interés público, específicamente las que se clasifican en la subárea de formación docente en universidades públicas y particulares. La beca estuvo constituida por un financiamiento parcial de los estudios a realizarse y definió como monto máximo referencial al valor del Salario Básico Unificado (SBU) vigente al año de estudios (Instituto de Fomento al Talento Humano, 2013). Es decir, hasta el año 2017, un estudiante becado recibiría 366 dólares mensuales hasta finalizar su carrera docente. Actualmente esta beca se ha eliminado.

Después de esta descripción, que podría ser catastrófica para muchos si se mira como una lista de requisitos para poder ejercer la profesión en la actualidad, se podría pensar que se ha perdido la aparente simpleza que denotaba la docencia en sus inicios. Sin embargo, tampoco se puede afirmar que esta visión de la docencia haya desaparecido. Al respecto, Tedesco y Tenti Fanfani (2002) afirman que en el plano de las representaciones alrededor de la profesión se enfatiza uno u otro componente: por un lado, las competencias técnico-pedagógicas modernas y, por otro, la vocación, intuición y creatividad, como elementos propios de la tarea docente. Estos aspectos mencionados también se han podido identificar en los relatos de los/as aspirantes a docentes entrevistados/as. A continuación, se presenta una síntesis de una parte de los resultados del trabajo doctoral acerca de las representaciones que se asignan a la docencia, en las que, a pesar de los procesos descritos para, en apariencia, profesionalizarla, los rasgos fundantes de la profesión todavía concurren con una mirada de docencia ligada a la transformación social.

Las representaciones de la profesión docente elegida

Conocer las representaciones de la profesión docente asignadas por los/as estudiantes de formación docente implicó aprovechar dos momentos de la investigación. Primero, el cuestionario, con el que además de explorar las características sociodemográficas del grupo de estudio[17] se buscó conocer las expresiones y palabras con las que los/as estudiantes asocian la docencia. El segundo momento de la investigación, del que se dará cuenta en los párrafos siguientes, fue el desarrollo de entrevistas a profundidad a seis estudiantes del grupo de estudio desde un enfoque biográfico narrativo. Se asumió este enfoque para la investigación, al considerar la elección profesional como parte del proyecto de vida, proyecto que implica, en palabras de Guichard

[17] El grupo de estudio para esta parte estuvo conformado por 362 estudiantes de primer año de la carrera de Educación Básica de dos universidades públicas.

(1995, p. 17), "poner en relación, de modo significativo, el pasado, el presente y el futuro, quedando privilegiada esta última opción". Es por ello que mirar el pasado requirió de relatos, de hablar de sí mismos, de sus experiencias y sentires, para ir relacionándolos con el hecho de estar ahora en una carrera para ser maestros/as. Así pues, la investigación adquiere la característica de un estudio retrospectivo, ya que analiza el fenómeno –elección de la carrera docente– partiendo del presente y mirando el pasado (Muñiz Terra, 2012). Es en estos relatos donde se tejen las ideas acerca de la docencia que configuran los contenidos de las representaciones. Por ejemplo, al evocar la biografía escolar se valoran unas prácticas docentes y se desestiman otras, lo cual ayuda a establecer qué se estaría entendiendo acerca de lo que un maestro debe ser. Al respecto, se encuentra que las prácticas docentes que se valoran denotan una supremacía del aspecto humano sobre el académico, como se describirá en el siguiente apartado.

El aspecto humano sobre el académico

El hablar acerca de la biografía escolar llevó espontáneamente a los/as entrevistados/as a referirse a sus maestros/as, lo que ellos/as hacían o lo que se piensa que se debería hacer. En este contexto se identificó que se da un mayor peso a los valores y actitudes dentro del rol docente. Por ejemplo, Hortensia[18] valora de sus maestros el hecho de preocuparse por el bienestar de los estudiantes más que de su rendimiento académico. Ella evoca cómo sus maestros/as "se enfocaban más en la persona (…) no se enfocaban en las notas", lo cual permite comprender sus ideas posteriores respecto al "deber ser" de los docentes, las cuales se plantean a continuación:

> Los docentes, pienso que no solo deberían dar contenidos; también es la parte humana, y esa parte humana cambia la sociedad que, a veces, vivimos con tanto maltrato, injusticia, corrupción, y

---

[18] Estos nombres son ficticios para proteger la privacidad de la información.

> si nosotros enseñáramos desde las bases en la escuela a cambiar, a tener un pensamiento humano de verdad a los niños, ellos, a su vez, multiplican a otras personas.

Se advierte en el planteamiento de Hortensia que ella mira la profesión docente como una posibilidad de transformación social. Hay una postura política con una conciencia social acerca de la presencia de “maltrato, injusticia, corrupción” que para ella requiere un pensamiento que humanice. No se habla de saber enseñar matemáticas, lengua o ciencias naturales, se habla de humanidad. Dentro de otros relatos también se encuentra esta cercanía de la docencia con aspectos humanos, específicamente con ayuda a los/as estudiantes. Los maestros evocados como significativos presentan comportamientos de ayuda a estudiantes “inquietos”, considerados diferentes, o a estudiantes con carencias económicas. Este aspecto último se muestra en el siguiente extracto de la entrevista a Daniela:

> Bueno, mi escuela fue muy bonita (…) Los profesores, ellos eran buenas personas, y nos apoyaban, y cuando no teníamos dinero, nos compraban alguna cosa para el recreo, porque a veces no teníamos.

Lo expuesto da cuenta de cómo el docente valorado es aquel al que se lo considera como “buena persona”, lo que, si seguimos esta idea, nos permitiría inferir que para Daniela la formación académica propia de la educación superior no sería lo único necesario para ser un buen maestro. Esta representación de la profesión docente en la que se incluye “la parte humana” y el “ayudar a los demás” da cuenta de lo planteado por Tedesco y Tenti Fanfani (2006), al afirmar que existen transformaciones actuales –por ejemplo, el incremento de la pobreza–, que introducen nuevos elementos en la definición del rol docente. Si seguimos las ideas de los autores mencionados, hay otro aspecto que también se reconoce dentro del nuevo conjunto de demandas sociales a la escuela, y es el referido a la orientación vocacional y al diseño

del proyecto de vida. En esta línea se encuentra lo planteado por otro entrevistado, Felipe, quien a partir de su experiencia con un maestro releva el rol del docente en la construcción de la identidad, como lo explica a continuación:

> Nosotros como docentes les enseñamos y, por ejemplo, nosotros podemos decir que los docentes, al conocer a los niños, los vamos conociendo a profundidad y podemos saber sus personalidades y de esa manera podemos crear una identidad para ellos. Es decir, por ejemplo, si uno dice "quiero ser policía", podemos motivarlos en cierto sentido para que elija esa carrera. Así como lo hizo mi maestro, tal vez, porque él me creó la identidad de que me gusta bastante la música, tal vez.

Como se puede advertir en los extractos que se han incluido, el hablar de lo humano más que de la práctica de enseñanza es recurrente en varios/as de los/as entrevistados/as. Esta manera de valorar el aspecto humano en la docencia tiene diferentes matices. Por ejemplo, Felipe cuenta en el extracto anterior cómo su maestro le ayudó a que le encantara la música, pero a la vez, en respuestas posteriores, también vincula a la docencia con características de cuidado, propias de un rol maternal, como se indica en la siguiente parte de su entrevista:

> Las profesoras siempre nos guiaban bien, nos daban consejos. Por ejemplo, a veces, teníamos falencias, por decir así, en nuestras notas, hablaban con nuestros papás, nos hacían hacer excursiones… de todo tipo, y siempre estaban ahí con nosotros como mamás; por eso sabíamos decirles "mami", también, a la "profe".

Esta vinculación de la maternidad con la profesión docente no es ajena a la literatura sobre el tema. La profesión docente tradicionalmente ha sido representada como una profesión ligada al cuidado. Para el contexto argentino, Davini (2010) explica que la profesión docente en sus inicios emergió como una continuidad de la educación familiar,

y que, por lo tanto, fue vinculada con lo femenino. El discurso que circulaba relacionaba el apoyo y la ayuda con la docencia, así como se asociaba el ser maestra con la idea de una "segunda madre". Si bien lo planteado tiene que ver con el contexto argentino, para el caso ecuatoriano no sería diferente. Como se expuso previamente, la formación docente en los normales fue la primera oportunidad para que la mujer ecuatoriana pudiera convertirse en una profesional, en un escenario en el que la naturaleza maternal de la mujer suponía lo suficiente para ser maestra. En este sentido, se advierte que, así como en Argentina, en el contexto ecuatoriano también circulaba una representación ligada al cuidado maternal, y que, como vimos en el relato de Felipe, esa representación todavía sigue presente. En virtud de lo mencionado, se puede confirmar lo planteado por Davini (2010) con respecto a cómo configuraciones de pensamiento, construidas históricamente, en este caso vinculadas a rasgos fundantes de la profesión, se mantienen a lo largo del tiempo.

Desde las representaciones sociales también se puede explicar la relación entre maestra y mamá a la que se refiere Felipe. Jodelet (2008) explica la presencia de estas configuraciones del pasado, al afirmar que existen representaciones que el sujeto integra pasivamente, como resultado de rutinas o bajo la presión de la tradición. De hecho, desde variadas investigaciones se muestra una supremacía femenina en la profesión, que todavía se mantiene (Alliaud, 2004; Fray & Gore, 2018; García et al., 2015; Said-Hung, Gratacós y Valencia Cobos, 2017; Tenti Fanfani, Acostas y Noel, 2010). Esto sugiere que la vinculación de la docencia con lo femenino, propia de los rasgos fundantes de la profesión, es parte del entorno y, por lo tanto, de la información que se recibe de este.

Lo planteado en este apartado también permite comprender la relación de la biografía escolar con las representaciones sociales que se construyen, y es que la biografía escolar se configura, desde los planteamientos de Davini (2010), como un "fondo de saber". Para Alliaud

(2004) este fondo de saber se constituye en una fase formativa clave en la que no solo se evocan maestros/as valorados/as en la escolaridad, sino que también se refiere a lo que se aprendió de esa situación vivida como alumnos/as. Con los relatos de los entrevistados/as se va comprendiendo cómo se argumenta que los "docentes son buenos" dentro de un discurso tutelar de ayuda enmarcado en el "deber ser". Al respecto, se puede afirmar que, al valorar más el aspecto humano que el académico, la representación de la profesión se acerca a una tradición normalizadora, en la que la docencia adquiere un papel moralizador y una función social trascendental (Davini, 2010).

Es necesario aclarar que el fondo de saber en el que se configura la biografía escolar no es el único "fondo" que se presenta en los relatos de los/as entrevistados/as. En efecto, se advierte que también se recurre a otras experiencias educativas del entorno para contar lo que se sabe de la tarea de enseñar. Así, se habla también de experiencias con niños/as escolares y docentes de la familia, de experiencias previas en educación vinculadas a grupos juveniles e incluso de prácticas preprofesionales como instancias que les han permitido conocer acerca de la profesión. El siguiente apartado se refiere específicamente a aquellas informaciones que para los entrevistados/as configuran la tarea docente, es decir, el quehacer en el día a día de los/as maestro/as.

¿Qué hacen los docentes? Las informaciones que se poseen acerca de la profesión

El presente tema se aborda con el fin de dar cuenta de cómo tradiciones eficientistas (Davini, 2010) se encuentran presentes en los contenidos de las representaciones de los/as estudiantes de formación docente. Estas tradiciones se presentan en algunos casos como tensiones entre lo que se exige que haga un/a maestro/a y lo que los/as entrevistados/as piensan que se debería hacer. Por ejemplo, se plantea que una actividad del docente es planificar, sin embargo, se muestra

disconformidad con el protagonismo que se está dando a esta tarea, tal como lo indica Hortensia en la siguiente parte de su entrevista:

> El docente, por ejemplo, ahora es algo complicado; porque, si bien los docentes, como lo veo, solo transmiten contenidos y contenidos, como que es muy difícil ir en contra de este sistema donde la planificación… Y ellos se apuran en acabar rápido sus actividades, entonces los niños, a veces, pierden como esa emoción. Y cuando les veo a mis primos, a veces, es chévere, porque vienen alegres por lo que dice un profesor cuando se esmera en hacer algo creativo; pero, otros días, también vienen, así como que: "hoy estuvo aburrido", porque el docente es como que: "¡Ay, hoy tengo que acabar la planificación!", entonces se apegan tanto al sistema.

La crítica planteada va hacia el cumplimiento de la planificación como centro de la tarea docente. Este cumplimiento exigido por el sistema se concibe como el causante de que los docentes realicen actividades exclusivas de transmisión de contenidos. Se afirma que los docentes tienen que acabar la planificación y que es muy difícil ir en contra de este sistema, lo que da cuenta de que las actividades que realiza el docente son percibidas como carentes de autonomía y que, más bien, son producto de un sistema rígido enfocado en lo normativo. En tal sentido, se advierte que se mira a la docencia dentro de una tradición eficientista en la que los maestros van perdiendo el control de las decisiones de enseñanza (Davini, 2010).

Frente a lo planteado por esta entrevistada surgen otras ideas que van en sentido contrario, dado que comparten el "furor planificador" propio de la tradición eficientista criticada previamente. Parecería que la planificación es una parte central de la tarea docente y que definitivamente se apoya, como afirma Davini (2010), en el mito de la previsibilidad y el control de lo que va a suceder. El planteamiento de Celeste con respecto a cómo se imagina un día de ser docente da cuenta de lo señalado:

> Primerito, planificar la clase, saber cuántos niños voy a tener. Planificar, primerito eso, porque si no, no sé qué les voy a dar, hasta el tiempo que tengo, o sea, en esa planificación tiene que estar todo; el tiempo, qué les voy a dar, qué les va a servir y qué no; o sea, qué voy a hablar, como dice la "profe", no puedo llegar a clase sin saber de qué les voy a hablar o abran el libro y sigamos en la página 45 y ni siquiera sé qué está ahí (…)
>
> E: ¿Y qué no le gustaría acerca de las actividades de un docente?
>
> Pienso, a veces, que diga no se pueda planificar y que me llegue la hora exacta y que no pueda acabar la planificación. Dije: "hoy voy a hacer esto", pero no avance el tiempo… eso, siento.

Se advierte en lo planteado por Celeste que la información que recibió durante su formación fortalece esa representación de la profesión que concibe la planificación como elemento central de la tarea docente. En este contexto cobra fuerza la idea de que la formación docente debe dotar de significados y espacios para reflexionar acerca de lo aprendido en los "fondos de saber". Se trata de promover la mirada de la tarea docente con otras ópticas, y reconocer, como afirma Davini (2010), "que los futuros docentes ya incorporaron desde la más temprana infancia modelos de actuación y representaciones acerca de la vida escolar" (p. 117), por lo tanto, se hace necesario identificar estas tradiciones y promover marcos conceptuales, desarrollados a partir de contribuciones a la investigación, que permitan ampliar la mirada y acercarse al mundo educativo de una manera diferente.

En resumen, se encuentra que en los contenidos de las representaciones reportadas conviven y se tensionan tradiciones normalizadoras y eficientistas, en las que se identifica "el saber ser docente" ligado al consejo, la ayuda y el apoyo, y el "saber hacer docencia", vinculado con planificar y cumplir con los tiempos prescriptos por el currículo como norma, aunque se esté o no de acuerdo. Sin em-

bargo, también existe una mirada de la docencia como un medio que posibilita la transformación social. En este sentido, se podría decir que la profesión adquiere un enfoque crítico, al reconocer en primera instancia un mundo caracterizado por la injusticia, el maltrato y la corrupción que requiere ser transformado, y también por la identificación de un sistema normativo que limita las posibilidades educativas. La formación docente, por lo tanto, requeriría no solo saber que cuenta con estudiantes que aspiran a ser maestros/as, sino valorar desde dónde lo hacen. Debería entender que las representaciones que se asignan a la profesión docente funcionan como justificadoras de posturas y también como orientadoras de comportamientos y prácticas (Abric, 2001).

Por otra parte, mirar a los aspirantes a docentes como sujetos con representaciones previas producto de una construcción social y personal permite retomar las consideraciones iniciales del capítulo. Así, pensar que los/as jóvenes que están ingresando a la carrera docente no son los que se necesitan es dejar de valorarlos/as y de reconocerlos como sujetos con posibilidades de aprendizaje y con un compromiso con la profesión elegida. Si seguimos esta idea, estudiantes como Hortensia, Celeste, Daniela y Felipe tendrían espacio en la docencia siempre y cuando formaran parte del grupo de los/as "talentosos/as". Debatir este discurso es urgente.

Referencias bibliográficas

Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones.* Coyoacán: Embajada de Francia en México.

Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, *34*(1), 1-11. https://doi.org/10.35362/rie3412888

Alliaud, A., y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina : hacia la conformación de un sistema

integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de La Educación*, *1*, 125-134.

Balyer, A., & Özcan, K. (2014). Choosing Teaching Profession as a Career : Students' Reasons. *International Education Studies*, *7*(5), 104-115. https://doi.org/10.5539/ies.v7n5p104

Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En CLACSO (ed.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (Vol. 6, Issue 2, pp. 103-239). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010023734/11birgin.pdf

Davini, M. C. (2010). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Buenos Aires: Paidós.

Fabara, E. (2017). La formación para la docencia en el Ecuador. En E. Fabara, M. S. Villagómez y L. Hidalgo (coords.), *La formación y el trabajo docente en el Ecuador* (pp. 49-66). Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Fray, L., & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007-2016. *Teaching and Teacher Education*, *75*, 153-163. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009

Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar.* Buenos Aires: S. XXI Editores.

García, J., Avila, D., Vargas, M., y Hernández, C. (2015). Acerca de la feminización de las profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la ciudad de México. *Estudios de Género. La Ventana*, *42*, 129-151.

González-Terreros, M. I. (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. México D. F.: CLACSO.

Guayasamin Mogrovejo, M. N. (2017). Aciertos, críticas y desafíos pendientes de la política educativa durante la presidencia de Rafael Correa Ecuador 2007-2017. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, *8*(14), 9-30. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v8i14.24

Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes.

Instituto de Fomento al Talento Humano. (2013). *Manual de usuario. Programa de becas Nacionales-Tercer Nivel*. Recuperado de http://www.fomentoacademico.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/28_05_14_MANUAL-CARRERAS.pdf

Isch, E. (2017). Trabajo y organización docente en el Ecuador actual. En M. E. Ortiz, E. Fabara, M. S. Villagómez y L. Hidalgo (coords.), *La formación y el trabajo docente en el Ecuador* (pp. 49-66). Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, *3*(5), 32-61.

Ministerio de Educación. (n. d.). *Requisitos de ascenso y recategorización son distintos – Ministerio de Educación*. Recuperado de https://educacion.gob.ec/requisitos-de-ascenso-y-recategorizacion-son-distintos/

Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales : Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico- metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales*, *2*, 36-65.

Orealc, y Unesco. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. UNESCO.

Orquera-Polanco, K. (2015). *La agenda educativa en el período liberal-radical 1895-1912*. Quito: Corporación Editora Nacional. Recuperado de https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/4696/1/SM193-Orquera.pdf

Paladines, C. (2018). *Historia de la educación y del pensamiento pedagógico ecuatorianos*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Puruncajas, V. (2011a). *El sistema de formación docente ¿Calidad sin institucionalidad?* Quito: Flacso-Ecuador.

Puruncajas, V. (2011b). *Fractura en la institucionalidad de la Formación Docente. La crisis del Manuela Cañizares a la luz de la sociología de la crítica*. Quito: Flacso-Ecuador.

Said-Hung, E., Gratacós, G., y Valencia Cobos, J. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educaçao e Pesquisa*, *43*, 31-48.

Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2015). *Informe Rendición de cuentas. Año Fiscal 2015*. Quito.

Sinardet, E. (2000). La mujer en el proyecto nacional de la revolución liberal ecuatoriana (1895-1925): ¿qué representación de la mujer? *XIII Coloquio de Historia Canaria-Americana*, 1441-1457. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2198613

Southwell, N., y Arata, M. (comps.) (2014). *Ideas en la Educación Latinoamericana. Un balance historiográfico.* Buenos Aires: Unipe E. Universitaria.

Tedesco, J. C., y Tenti Fanfani, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134675?posInSet=1&queryId=ae5d7d99-0f2a-4a1c-a9c7-cca6f2f4ad9b

Tenti Fanfani, E. (coord.), Acostas, F., y Noel, G. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y perspectivas.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. (2013). Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué. En *VII Foro Latinoamericano de Educación.* (1a ed.). Fundación Santillana. Recuperado de https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo_foro.pdf

Torres, R. M. (2004). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista Colombiana de Educación*, (47). https://doi.org/10.17227/01203916.5512

Torres, R. M. (2009). No hay "revolución educativa" sin revolución docente y sin diálogo social [Publicado en el blog *La batalla en torno a la evaluación docente*]. Recuperado de http://evaluaciondocenteecuador.blogspot.com/

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, *0*(22), 185-206.

Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didac*, (*46)*, 4-9.

¿Quién soy cuando soy docente? Recuperación de la autopercepción de la construcción de la identidad profesional docente desde un enfoque biográfico narrativo

Carla Verónica Duarte

Introducción

Este trabajo visibiliza cómo ha sido la construcción de la identidad profesional docente de Patricia,[1] una profesora novel de biología, de quien recuperamos su propia percepción respecto a cómo ha sido ese proceso. Esta producción es parte de una tesis doctoral realizada con un enfoque biográfico narrativo, en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Entonces, ¿para qué pensarse cómo docente?, ¿es importante hacer el ejercicio de develarse?, ¿importa descubrir cuáles fueron las cuestiones que favorecieron u obstaculizaron la identificación con una o varias maneras de ser un profesional de la educación? Para la autora de este trabajo el reconocimiento que pueden llegar a hacer los profesores sobre sí mismos como docentes es fundamental para que estos

[1] Patricia ha cedido el consentimiento informado para que su nombre real sea utilizado tanto en la tesis doctoral como en las publicaciones que derivan de la misma.

resignifiquen su labor y tomen posición respecto a cómo y por qué ejercen la docencia del modo en que lo hacen. Cada vez que expresamos quiénes somos y quiénes queremos ser, o cómo nos gustaría ser reconocidos y caracterizados, nos estamos refiriendo de alguna manera a nuestra identidad; estamos hablando de una forma particular de ser que hemos construido mediante el devenir de nuestra historia.

Si consideramos que las escuelas son centros de formación de la ciudadanía en general y que la etapa de escolarización obligatoria en nuestro país abarca desde los cuatro años hasta los diecisiete/dieciocho[2] años, resulta evidente que los jóvenes, durante todo ese tiempo que transcurren en estas instituciones, comparten la construcción de significados acerca del mundo con sus compañeros y con sus docentes.

La educación de los jóvenes tiene dos pilares esenciales que son la familia y la escuela. En estas instituciones realizan la socialización, mediada por sus padres en el primer caso y por los docentes en el segundo. En la institución escolar los sujetos claves en la formación son los profesores, por ello es necesario identificar cuestiones que, de una manera u otra, condicionan la práctica docente e irrumpen en su desempeño. Además, el rol del docente no se circunscribe únicamente a ser transmisor de conocimientos, sino que con sus acciones es un fuerte agente socializador de valores, actitudes, sentires y sentidos sobre la educación, el aprendizaje, el saber, entre otros.

En este marco, los docentes noveles que enseñan biología en las escuelas secundarias merecen una atención particular, por lo que resulta necesario trabajar en la recuperación de los procesos de socialización profesional que inciden en la construcción de las identidades docentes desde sus propias perspectivas, para lograr comprender la trama de significaciones que construyen en torno a su rol docente. Esto se relaciona con lo que señala Jennifer Nias (1989) cuando dice

[2] En la Argentina, en las escuelas técnicas se cursan seis años, por lo que los alumnos finalizan los estudios secundarios a los dieciocho años, mientras que en las demás instituciones de nivel medio se cursan cinco años y se egresa con diecisiete años.

que “la identidad es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo”.

Develar el motor que da sentido al cómo construyen su identificación los docentes facilita la comprensión de su trabajo, ya que la misma representa la imagen que nos ofrecemos a nosotros mismos y a los demás. Aquí, la construcción de dicha identidad es uno de los mecanismos más privilegiados para buscar la comprensión de las acciones posibles de un sujeto.

La identidad profesional docente es una temática presente en los currículos de formación del profesorado en la Argentina, y es un recurrente objeto de investigación (véase, por ejemplo, Bolívar, 2006; Cattonar, 2001; Gewerc Barujel, 2001; Prieto Parra, 2004). En estos trabajos se la considera a partir de la conceptualización del sociólogo francés Claude Dubar (2000), quien define a la identidad como “el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones” (p. 109).

Como ya se mencionó, esta producción es parte de una tesis doctoral cuyo objetivo es recuperar y reconstruir las características de las trayectorias profesionales iniciales de docentes noveles de Biología, a los fines de reconocer, desde un enfoque biográfico narrativo, cuál es el aporte de las mismas en la identificación con una determinada manera de ser docente. Aquí se presenta el trabajo de una biografía y se pretende entender cómo ha construido su identidad profesional Patricia, es decir, cómo elabora y construye su trabajo como profesora.

Las identidades personal y profesional están, en el ámbito de la docencia, estrechamente vinculadas. Las experiencias que se van sucediendo en el día a día de las aulas, como estudiante primero y como educador después, las vivencias propias y de los compañeros y la realidad de las escuelas, entre otros factores, van forjando las identidades

docentes. Al fin y al cabo, la identidad personal no es más que las experiencias que nos suceden y nos configuran como nosotros mismos en tanto docentes, y esa misma realidad es la que se refleja en el quehacer profesional. Con respecto a esto, Anthony Giddens (1995) señala que:

> La identidad del yo no es un rango distintivo, ni siquiera una colección de rasgos poseídos por el individuo. Es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía. Aquí identidad supone continuidad en el tiempo y el espacio: pero la identidad del yo es esa continuidad interpretada reflejamente por el agente (p. 72).

Este trabajo se construye desde un enfoque biográfico-narrativo, ya que permite (re)presentar y (re)construir la identidad docente de Patricia a partir de su relato. Dentro de esta perspectiva tomo como principales referentes las producciones académicas de los integrantes del equipo de investigación "Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa" (PROCIE)[3] de la Universidad de Málaga, liderado por el Dr. Ignacio Rivas Flores quien plantea que:

> Desde esta perspectiva entendemos que la realidad es esencialmente una construcción colectiva que tiene lugar a partir de las narraciones de los sujetos que formamos parte de ella. Para comprenderla se hace necesario, por tanto, proceder a su interpretación mediante las herramientas conceptuales que utilizamos como referentes; los cuales también son fruto de nuestra propia biografía personal… Concebido de este modo entiendo que las historias personales constituyen los modos en que cada sujeto escribe su participación en la historia colectiva en la que ha ido construyendo su identidad (Rivas Flores, 2011).

Elegir trabajar con este enfoque supuso tomar una serie de deci-

[3] https://ofertaidi.uma.es/institucion-educativa.php

siones que organizaron el trabajo de la tesis en general y la indagación de campo en particular. Contar la historia que aquí aparece implicó transformar encuentros orales en una narrativa en la cual se exprese, de la mejor manera posible, cómo la profesora considera que fue el proceso de constituirse en la docente de biología que siente que es. Además, Patricia formó parte activa del proceso de construcción de esta historia, lo cual se corresponde con un modelo democratizador de generación de conocimiento.

Una de las líneas importantes dentro de este trabajo de investigación está centrada en recuperar el proceso de socialización profesional que realizó esta profesora novel. En este sentido, la construcción respecto a la identidad profesional docente es una cuestión dinámica que remite a procesos que se dan a lo largo de toda la vida profesional docente, influidos por los diferentes contextos. En este continuo (Cuesta et al., 1994, citado en Azcárate y Cuesta, 2005), los primeros años de práctica profesional constituyen un período con características especiales, fundamental para la evolución posterior. Por ello resulta importante abordar las cuestiones relacionadas con esta primera etapa de socialización profesional.

Además, en su inserción laboral el nuevo profesor sufre el denominado “shock de la realidad” (Veenman, 1984, 1988), que lo incita a buscar estrategias que reduzcan la incertidumbre y la inseguridad ante el nuevo rol de ser responsable de la enseñanza. Por ello, develar las condiciones de ingreso al campo profesional con sus particularidades es condición necesaria para el análisis de la constitución de la identidad profesional, debido a que esas condiciones establecen rasgos perdurables en la misma.

Por ello, desde el presente trabajo lo que importa es “comprender el significado que la gente ha construido, es decir, cómo dan significado a su mundo y las experiencias que tienen en él” (Merriam, 1998). Por su parte, Christiane Gohier, Marta Anadón, Yvon Bouchard, Benoît Charbonneau y Jacques Chevrier (2001) precisan:

> la identidad profesional del profesorado consiste en la representación que elabora de sí mismo en cuanto enseñante y que se sitúa en el punto de intersección engendrado por la dinámica interaccional entre las representaciones que tiene de sí mismo como persona y las que tiene de los profesores y de la profesión docente (p. 28).

Entonces, reconstruir esa constitución requiere de una indagación que va desde la dimensión personal hasta el contexto de trabajo, el cual se inscribe en un espacio social determinado, con unas relaciones sociales específicas.

Desarrollo:

La identidad docente es una temática de interés en la formación docente y en la investigación educativa, y desde diversos marcos teóricos y epistemológicos ha sido abordada en un vasto número de investigaciones que buscan analizarla a los fines de encontrar si existe una correlación entre la misma y una mejora en los procesos de enseñanza.

Abordar la construcción de las identidades profesionales docentes demanda conocer qué supone esa edificación del saber profesional. En este sentido, se presentará la historia de Patricia, a través de una reconstrucción (en realidad, de una coconstrucción hecha con nosotros) de su percepción como docente.

El trabajo se inició a partir del contacto con Patricia, quien respondió a una convocatoria general que realizamos. Allí ella expresó su interés por construir la historia de la conformación de su identidad docente, y se comprometió con las diferentes sesiones y etapas que implicó la configuración de la misma.

Patricia nació en diciembre de 1989 en El Soberbio,[4] ciudad del departamento Guaraní, provincia de Misiones. Sus padres son peque-

[4] Localización de la Ciudad de El Soberbio en Google maps: https://www.google.com.ar/maps/place/El+Soberbio,+Misiones/@-27.294403,-54.2277331,14z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x94f97bc76f883b4f:0x9bcf0c1d27b64565!8m2!3d-27.2965815!4d-54.1981393

ños productores, además su papá es transportista. Tiene una hermana mayor y un hermano menor con quienes creció en El Soberbio, localidad en la que cursó sus estudios hasta el nivel secundario.

En el 2007, con 17 años, se mudó a la Ciudad de Eldorado[5] para cursar el profesorado en Biología en la Facultad de Ciencias Forestales de la Universidad Nacional de Misiones,[6] carrera de la cual egresó en febrero del 2012, a la edad de 22 años. Ese mismo año se mudó a San Pedro[7] por cuestiones laborales. Desde entonces reside allí y enseña biología en diversas escuelas de la zona. Declaró tener un gran gusto por trabajar en las escuelas donde ejercía su profesión al momento de iniciada la escritura de esta tesis (año 2020).

Desde sus inicios laborales ha cambiado poco de instituciones escolares. Hoy día ejerce únicamente en dos escuelas públicas en las que ha concentrado su carga horaria, pero ha transitado por varias. Su ingreso a la docencia, en el año 2012, ocurrió en un momento de expansión de la educación secundaria, lo que le posibilitó acceder a horas de carácter interino, las cuales actualmente revisten carácter titular.

El proceso de recuperación demandó la realización de varios encuentros que consistían en entrevistas individuales, abiertas y de duración variable, en las cuales conversábamos acerca de cómo recordaba, significaba y daba sentido a su manera particular de ser docente. Allí también expuso la visualización que tiene sobre sí misma en la cotidianeidad de sus actividades. Estos encuentros se dieron hasta que se

---

[5] Localización de la Ciudad de Eldorado en Google maps: https://www.google.com.ar/maps/place/Eldorado,+Misiones/@-26.4102508,-54.6649457,13z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x94f76e75d69d55cd:0x125744858e20bdca!8m2!3d-26.4068823!4d-54.6369172

[6] A partir de ahora FCF. Página oficial de la Facultad: https://www.facfor.unam.edu.ar/

[7] Localización de la Ciudad de San Pedro en Google maps: https://www.google.com.ar/maps/place/San+Pedro,+Misiones/@-26.620653,-54.1231289,14z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x94f9f8f1fae48f75:0x6ba456aff2e7eba!8m2!3d-26.621583!4d-54.1093111

llegó a un punto de saturación, es decir, hasta que ya no hubo aportes nuevos acerca del proceso puntual que se buscaba recuperar.

La construcción de la historia implicó transformar las diversas entrevistas en narrativas que expresaran, de la mejor manera posible, cómo construyó su identidad docente esta profesora. Este relato fue reconstruido y vuelto a narrar en diálogo recurrente con su protagonista, para acceder a la recuperación, visibilización y recreación de cuáles fueron las experiencias vividas que formaron parte de esas configuraciones.

Las historias están redactadas tanto en tercera persona, cuando la investigadora es quien comenta los hechos, como en primera persona, cuando los hechos los relata su protagonista.

Entonces, el trabajo inició con las entrevistas, continuó con la construcción de la narrativa por parte de la autora de la tesis y finalizó con la revisión de la historia de manera conjunta con la protagonista. Patricia leyó su historia y colaboró en la edición final del texto que aquí se presenta, aportando correcciones, comentarios, datos y miradas que avalaban, contradecían y/o aclaraban cuestiones puntuales que aparecen allí, para finalmente acompañar y acordar su publicación.

Gee (2000) reconoce que la identidad implica ser visto como una persona dentro de un contexto particular y determinado, y que, si bien puede existir una identidad de base, las personas desarrollan identidades múltiples dependiendo del contexto en el que se encontraren. A partir de esta idea, Day y Kington (2008) sugirieron que la identidad completa de un profesor consiste en las interacciones entre factores personales, ambientales o contextuales y profesionales.

> Factores personales: se encuentran fuera de la escuela. Está vinculada a la familia y a los roles sociales. Involucra varios elementos o roles que compiten entre ellos: papel de madre, de hija, de amiga, etc. La retroalimentación proviene de familiares y amigos.
>
> Factores contextuales: ambiente vinculado a la escuela, al departamento o a la clase. Afectado por las condiciones situacionales (es-

tudiantes, liderazgo, apoyo, etc.), los bucles de retroalimentación son los propios docentes y otros colegas de profesión.

Factores profesionales: se desarrollan en la propia escuela. Dimensión vinculada a las expectativas sociales, políticas y educativas. Influenciada por la política y las tendencias sociales. Puede tener elementos de competencia profesional aparte de la docente (política, carga de trabajo, burocracia).

Develando a la profesora Patricia[8]

Esta historia se basa en la autopercepción de Patricia como docente, y de las vivencias que ella considera que influyeron en su modo de ser profesora. En uno de nuestros encuentros trabajamos para explicitar esta cuestión; en ese momento ella declaró que le era difícil describirse, pero, a pesar de ello, luego de trabajar en conjunto logramos una reconstrucción.

Esta autopercepción la lleva a describirse como una profesora responsable e involucrada en todas las actividades de la escuela. En cuanto a la actividad en el aula declara que trabaja pensando en los estudiantes, en función de que aprendan y de que lo que aprendan les sirva y lo disfruten. Agrega que le gusta hacer cosas diferentes, cambiar lo cotidiano, y que lucha con la rutina del quehacer docente, siempre en la búsqueda de cosas nuevas.

En sus clases propone juegos para abordar temáticas conceptuales; cada juego está asociado a un aprendizaje. Por ejemplo, cuando

---

[8] Patricia ha decidido que su nombre puede usarse, pero prefiere que no presentemos los nombres de las escuelas en las que ha trabajado y trabaja. Para respetar su deseo acordamos que las escuelas serán numeradas siguiendo el devenir de su ingreso a las mismas (por ejemplo, la escuela 1 será la primera escuela en la cual trabajó, la escuela 2, la segunda a la cual ingresó, y así sucesivamente). Para denominar a los actores de cada institución se recurrirá a utilizar la denominación del rol (director, secretaria, profesor/a de…,) seguido de la escuela en la cual cumple funciones. Además, solicitó que, en el caso de nombres de colegas y docentes de su formación, utilicemos iniciales.

desarrolla sistema respiratorio sus estudiantes se miden la frecuencia respiratoria, luego corren y, finalizada la carrera, se la vuelven a medir para comparar. Dice que para ella es importante que aprendan, pero que también disfruten, se rían, la pasen bien en la escuela, que disfruten de la secundaria. Esto también es lo que fundamenta que planifique viajes y salidas.

A la pregunta "¿por qué elegís ejercer la docencia de esta manera?", ella respondió:

> me parece difícil de ponerlo en palabras, porque son cosas muy arraigadas, digamos. Está basado en principios que uno tiene, y en la historia. Es muy difícil expresarlo, digamos, por eso uno esquiva la pregunta (…) el hecho de jugarse así, de dedicar el tiempo que uno dedica y las energías que uno dedica tiene que ver con la personalidad, digamos. O sea, yo lo hice y lo hago con el Club de Conquistadores;[9] lo hice en su momento con la agrupación,[10] lo hice con la carrera, con un montón de cosas me manejé igual. Así que esas características que considero que tengo –de responsabilidad y de involucrarme en las actividades extras de la escuela y en toda la dinámica de la escuela, en el aula también–, creo que tiene que ver con eso, o sea, con todo.

Al tratar de evidenciar cuáles son las cuestiones que considera que han influido en su manera de ser docente, propone:

> Si uno mira hacia atrás, yo creo que influyó: uno, el tipo de docentes que tuve desde la primaria, y mi relación con esos docentes

[9] El Club Conquistadores es un departamento de la Iglesia Adventista del Séptimo Día, que trabaja la educación cultural, social y religiosa de niños y adolescentes ubicados en el grupo de edad entre 10 y 15 años. De la experiencia de participar activamente en Club de Conquistadores, Patricia rescata que fue el ámbito en el que descubrió que le gustaba trabajar con adolescentes: "Me gustaba esa energía que tienen ellos, y eso de que se prenden por ahí en las actividades que uno les propone, si es una actividad que les gusta".

[10] Hace alusión a la agrupación política estudiantil en la cual militó de estudiante.

> y las cosas que surgieron durante mi formación en la primaria y en la secundaria (…) todo el proceso en la facultad, o sea desde las materias biológicas (…) las materias pedagógicas también (…) A veces los chicos de las escuelas me preguntan y yo les digo: "a mí me apasionaba estar en el laboratorio, sentarme con los libros, leer".
>
> Fue todo un proceso en el que uno va construyendo esa idea de ser docente, que yo no la tenía. Yo ingresé en la facultad con diecisiete; yo no sabía que quería ser docente, y qué tipo de docente quería ser, menos. Entonces esa construcción uno la hizo en la facultad.
>
> Después el lugar en el que me tocó trabajar –después de que me recibí, digamos–. No la suplencia de Eldorado, pero cuando vine acá y tenía mis horas, y mis escuelas y mis colegas, o sea, mi espacio, eso también influyó mucho. Porque la escuela, los directivos, los colegas y todo el entorno en el que uno trabaja también marcan la forma.
>
> Después bueno, obviamente, vivencias personales y la visión que uno tiene de la educación pública, como algo ya más personal. Pero, que hayan marcado mi formación, creo que fueron esas.

Aquí me pareció pertinente invitarla a pensar qué referentes la inspiran para ser la profesora que es. Entonces agregó:

> Muchas veces me puse a pensar en esto. Yo tenía un maestro de la primaria (…) que en un momento nos hizo investigar la historia de la escuela (…) Después tuvimos que hacer un periódico y ahí teníamos que publicar cosas y noticias de la zona (…) Después nos hacía leer cada fin de semana un libro y comentarlo el lunes (…) teníamos que hacer experimentos y presentar el lunes (…) Ahora no recuerdo otras cosas, pero cosas *reee* interesantes hacíamos con ese maestro; creo que me marcó un montón.
>
> (...) Después ahí en el secundario, tenía estos profes de ciencias agrarias, varios, uno puntualmente que yo no recuerdo una clase así normal que nos haya dado, de entrar y desarrollar un tema y

> dar actividades, todas cosas raras él hacía, que exposiciones, que proyectos, que viajes, que salidas, que esto y que lo otro, y a mí me re gustaba al punto que yo quería ser profesora de ciencias agrarias (…) Después también la EFA[11] tiene mucho de cosas así extras a las clases tradicionales y eso me marcó mucho.
>
> Después en la facultad (…) los dos primeros años yo me ocupe más de las materias y de estudiar, y después siempre estaba metida en otras cosas, otras actividades. Bueno ya es parte de mi personalidad eso de querer hacer otras cosas extras a lo cotidiano. Así, no sé, luchar con la rutina digamos. Y eso lo llevo a la escuela.

Patricia eligió ser profesora de biología en el nivel medio, en escuelas rurales. Esto lo dice en varias ocasiones: “me gusta y me siento más a gusto en el secundario rural (…) Cuando me recibí (…) elegí la escuela secundaria”. Ante el comentario, la invité a profundizar un poco más en la causa que fundamenta esa elección; es decir, por qué le gusta trabajar en la escuela secundaria rural y cuáles cree ella que han sido los motivos que influyeron en su preferencia.

Por otro lado, teniendo en cuenta que la ruralidad es entendida de diferentes maneras, profundizamos en por qué considera que las escuelas donde trabaja son rurales y en qué particularidades tienen las mismas.

> Son escuelas donde los chicos son hijos de productores, de pequeños productores (…) son escuelas que se crearon desde el 2009 en adelante y son chicos que estaban fuera del sistema educativo y que ahora están (…) Entonces esa idea de que la escuela pública se haya metido en esos lugares me gusta, o sea, me gusta trabajar ahí porque siento que, no sé, que se hace patria.
>
> Digo que mis escuelas son rurales porque, con respecto a las características de los estudiantes en sí, para ellos la escuela es más

[11] Sigla que hace referencia a un tipo de escuela secundaria: Escuela de la Familia Agrícola. Ella egreso del nivel medio de una EFA.

> importante en relación a las otras actividades que tienen, comparando con un chico de un pueblo o una ciudad. En un pueblo o en una ciudad tienen la escuela y un montón de otras actividades que son más importantes, que compiten con la escuela. Y en la escuela rural todo lo que ofrecés, todo lo que vos le lleves o que se haga para ellos es importante, entonces son muy receptivos a todo: a los viajes, a las salidas, a las actividades extracurriculares, al laboratorio, a todo. Todo para ellos es nuevo; la escuela no compite con otras cosas, digamos. En una ciudad ellos tienen muchas otras actividades para hacer (…)

Entre los principales anhelos de su trabajo dice querer trascender el aula aportando a la democratización de la educación secundaria en las zonas rurales, a través de actividades que impacten en la vida de sus estudiantes, como viajes u otras cosas. En relación con esto, comenta que en una ocasión le sucedió que un estudiante que era de la colonia Pozo Azul no conocía la ciudad de San Pedro; esto la sorprendió, ya que no existe mucha distancia entre ambos centros urbanos. Dicho en sus propias palabras: "trascender, hacer cosas que realmente cambien la vida de alguien o que tengan importancia en alguna comunidad, o algo así". Declara que comparte con los colegas de sus escuelas este anhelo y la visión de lograr que los chicos asistan y permanezcan en la escuela, como así también hacer cosas que sirvan a la comunidad.

Un ejemplo de esto último es que en el año 2018 organizaron, con el grupo del área de ciencias naturales, una jornada para conmemorar el 5 de junio, día mundial del medio ambiente, en la que brindaron una capacitación a los padres. El principal objetivo era poner a la escuela en vinculación con la sociedad; en su decir: "la escuela en función de la sociedad, de las personas y de los chicos".

Expresa que los tres directores de las escuelas en donde trabajaba en el año 2018, y el de la Escuela N.º 4, en particular, son directores muy abiertos a todas las propuestas que los docentes planteen y esto facilita su trabajo.

Ve a las escuelas rurales donde trabaja como oportunidades que amplían el acceso al nivel secundario de estudiantes que, sin esas instituciones, no podrían cumplimentar el nivel medio.

> por ejemplo, en la Escuela N.º 4 hoy[12] tenemos doscientos cincuenta chicos más o menos; antes del 2009,[13] ponele que, de esos doscientos cincuenta, diez estudiaban en el IEA[14] de Eldorado o algunos acá en San Pedro, los demás eran chicos que no tenían la posibilidad de hacer el secundario y que hoy están ahí. Hay muchísimos más que no están.
>
> Hace como cuatro años, los chicos que dejaban en primero y segundo íbamos a visitar a las familias. En ese momento yo hacía desde el P. M. I,[15] que venían fondos destinados al ingreso, permanencia y egreso de los chicos de la escuela. Yo ocupaba cierta cantidad de horas de la semana para ir a visitar individualmente a las familias. ¡Me perdí por todas las colonias! Pero visitábamos a las familias.
>
> Una vez estaba buscando a un chico, no me acuerdo quién era, y me dijeron: ahí vive una familia que sus hijos nunca fueron a la escuela. Era una chica de dieciocho años –tenía en ese momento–, y el varón catorce, que terminaron la primaria y nunca fueron a la escuela. Y llegué a visitar a la familia, igual, "¡Ya que estaba, no!" Y la mamá me dijo que no, que ellos se dedicaban a plantar tabaco y que los chicos estaban trabajando en la chacra y que no, así medio mal me habló, ¿viste? Bueno, y me fui, y a la semana se sumaron los chicos, y hoy son excelentes alumnos; la chica está en cuarto y el chico en tercero.

---

[12] Hace alusión al ciclo 2018.

[13] Año en el que se inaugura esta escuela.

[14] Siglas de Instituto de Enseñanza Agropecuaria.

[15] Siglas del Plan de Mejora Institucional.

> Bueno esa es la importancia que tiene la escuela en el lugar, ¿viste?, son chicos que estarían fuera del sistema educativo. Doscientos cincuenta chicos que hoy están en el secundario; terminaron algunos y hoy están en la facultad, en el magisterio.

A Patricia le gusta enseñar y expresa que cuando entra al aula se olvida de todo lo demás y se concentra en ver que sus estudiantes avancen, que se interesen por lo que les enseña. Recalca como una cuestión positiva del trabajo docente la flexibilidad, los fines de semanas libres, los períodos de vacaciones y los vínculos que se generan dentro de la escuela con los colegas.

Declara disfrutar del contacto con los chicos y de su trabajo en general, más allá de que hay momentos en los que debe llamarles la atención o la pasa mal porque algunos se pasan de los límites. Inclusive comenta que algo tan sencillo como usar tizas de colores en el pizarrón mientras enseña la hace feliz: "Cada vez que yo hacía un dibujo decía: "¡Ay, qué lindo este color!". Los chicos se mataban de risas".

Respecto a los aspectos negativos, expresa que el trabajo docente es muy mal juzgado por toda la sociedad, al malinterpretarse el beneficio de las licencias y las vacaciones. Otra cuestión conflictiva es estar en contacto con personas diferentes durante un tiempo prolongado. Dice: "Por ejemplo, en un curso de 30 chicos, cada uno trae sus problemas. Eso desgasta".

Agrega que la docencia es una profesión que tiene asociado un gasto económico importante, y que, para cubrir las necesidades básicas, hay que tener muchas horas de trabajo frente a los estudiantes, si no, el sueldo no es suficiente. Sobre esto último agrega que tener las cuarenta y dos horas[16] obstaculiza la realización de un seguimiento riguroso de los estudiantes.

[16] Límite máximo de horas que puede tener un docente en la provincia de Misiones, según Ley VI N.º 47, artículo 1. Disponible en http://digestomisiones.gob.ar/uploads/documentos/leyes/LEY%20VI%20-%20N%2047.pdf

> Para llegar a las tres escuelas, una semana típica consumo un tanque de nafta (…) y en librería gasto mucho también con mi trabajo, porque en la escuela rural vos no le podés decir: “traigan una cartulina para mañana o tráiganme tal cosa”, porque no hay librerías, o sea, no tienen dónde comprar. Entonces yo me acostumbré; ya tengo asumido ese gasto en librería por semana, de fotocopias, de todos los materiales didácticos que uno usa, esas cosas como cartulina, fibrón (…)
>
> Yo comparo con mi hermana (…) que también es un trabajo que no tienen tantos recursos, pero ellos para lo que no tienen plata, no hacen. Y nosotros no. Antes teníamos plata para visitar a los chicos y ahora no tenemos plata, pero hay que visitarlos igual, porque los chicos esperan (…) vienen a los intercolegiales y no tienen cómo volver, porque no hay colectivos después de las cuatro y media, y se los suben a los autos y se los llevan, digamos.
>
> Esas cosas, hay que encontrar un equilibrio de no jugarse tanto, porque no das abasto digamos. O de comprar tus propios materiales, todo eso. Los otros trabajos no son así, la gente tiene más distancia y nosotros como que estamos más involucrados.
>
> Con cuarenta y dos horas frente al alumno tengo una mañana libre y una tarde libre, pero no hay tiempo para este seguimiento que uno tiene que hacer de los primeros años. Vos tenés que, para detectar esas características que yo te decía de que no saben escribir, por ejemplo, entre ochenta chicos, detectar esos diez, vos tenés que trabajar con cada uno, mirar la carpeta de cada uno, trabajar individualmente. Entonces yo creo que tendremos, o sea, uno debería trabajar menos horas frente al alumno, pero hoy si trabajás menos horas frente al alumno, no llegás a fin de mes.

Desde su perspectiva, la docencia es un trabajo donde la persona “se juega mucho”. Sobre esta expresión aclara que se refiere al hecho de que el estar en contacto con los estudiantes conlleva un desgaste físico y emocional necesario.

> Hay chicos que, cuando uno genera un vínculo así con los chicos cuentan cosas o traen problemas que a uno lo superan, de violencia, de problemas familiares. En las escuelas N.º 4 y 5 muchas situaciones de violencia en la casa. A veces tenés que actuar, ponele un caso de violación y qué sé yo, pero hay otras veces que vos no podés hacer nada, que uno tiene que escuchar nomás y no sabés qué hacer con eso. Hay que aprender a tomar esa distancia, así que es muy desgastante.
>
> O chicos que no avanzan, nunca avanzan, digamos que no, o que uno no le encuentra la vuelta de cómo hacer que se enganchen y que sigan, digamos. Y que después terminan dejando o las familias que no acompañan.
>
> A mí me ha tocado visitar, en esas visitas, a una mamá. Yo siempre decía: la importancia de la educación, que es una obligación, que es un derecho, qué sé yo. Y la mamá dijo que la hija no iba a estudiar (…) La cuestión es que la mamá no quería que la guaina[17] vaya a la escuela, y el último recurso fue decirle que como era una obligación, que nosotros nunca hicimos denuncia porque no les mandan a la escuela, pero que alguien, encima ni dije que yo, pero que alguien podría hacer una denuncia, y me dice: que me denuncie, que venga la policía. Y yo dije, mejor me voy.
>
> Pero así, esos casos, que te superan, vos decís un chico quiere ir a la escuela y no puede, entonces, eso desgasta por ahí.

Igualmente expresa que, a pesar de que quiera poner distancia entre su vida personal y la de sus estudiantes, a veces la situación la supera y termina involucrándose más de lo debido.

Patricia participa de varias actividades extracurriculares, las cuales se detallan más adelante. A continuación, trataré de presentar los motivos por los que decide realizarlas, y las presento aquí porque ella en su explicación las vincula con sus propias convicciones sobre cómo es como docente y el gusto por su trabajo.

[17] Expresión utilizada para hacer referencia a una mujer joven.

El trabajo (…) ocupa gran parte de la vida (…) gran parte de la semana y del año, uno está ahí, y si uno no hace cosas que le gusten y que disfrute, que le den satisfacción, se muere de angustia, digamos.

Es más, acá ahora cuando renunció el secretario y todos nos miramos a ver quién va a ser el nuevo secretario, y yo sería la persona más infeliz si me tengo que ocupar una mañana entera acá para hacer papeles, todos los días hacer papeles, digamos, porque no es lo que me gusta.

Y yo creo que es eso, hacer cosas que a uno le gusten y que te den satisfacción y que uno vea que progresan, que se avanza, digamos, creo que es eso: ocuparse de cosas que sean significativas para los demás, para la escuela. Para uno mismo, la satisfacción del trabajo hecho no te la saca nadie. Cuando por ejemplo sentís esa satisfacción por tu trabajo, cuando salen esas cosas que te hacen feliz.

Por ejemplo, cuando vos ves que un grupo de chicos disfruta de un viaje, uno se olvida de todo lo que pasó (…) o este proyecto interdisciplinario, a veces durante el proceso, uno dice "¡Ay, por qué nos metimos en esto, ahora tenemos que presentar!". Pero cuando se termina y uno ve que los chicos disfrutaron y que para ellos fue más lindo eso que una clase tradicional (…) esa satisfacción es lo que te mueve creo (…) aparte uno se fue planteando objetivos a lo largo de la formación, y de decir "quiero ser esto como persona", digamos, ya no más como profesora, y se ocupa de eso y después disfruta.

A mí me pasa con los estudiantes también. Ya te conté varias veces que hicimos estas evaluaciones, y ellos expresan, te demuestran así en cosas cotidianas, no las voy a nombrar ahora, pero, cosas así que te dicen, que disfrutan de alguna clase puntualmente, cuando no les gusta también te dicen. De parte de los directivos y los colegas también, yo siento que cuando un director o un colega sabe

> que vos hacés todo lo que está a tu alcance, cuando vos no podés no te va a cuestionar.

Cerramos esta etapa de autorreconocimiento con la propia reflexión que Patricia realizó del trabajo que realizamos en conjunto en el marco de esta tesis doctoral.

> Está bueno tu tema de trabajo porque ahora uno lo analiza y las prácticas y lo que uno aprendió en la facultad sirvió en esa primera etapa, pero ahora no es que uno vuelve a eso, digamos. O sea, todo lo que yo hago ahora está basado en otras cosas, no en lo que aprendí en tal clase. En ese momento seguramente servía, uno se agarraba de lo que aprendió en la facultad en los primeros años, pero después como que uno se va distanciando y va construyendo desde otros lugares. Está muy bueno.
>
> Yo lo estoy construyendo desde todo digamos: del contexto, de los colegas, de lo que uno aprende con los alumnos, de la experiencia de cada año.
>
> Aprendo mucho siempre de las reuniones, de escuchar a los colegas en las reuniones, de debatir. Hace unos días hubo un cambio de actividad un día que se suspendieron las clases para analizar una cuestión, no me acuerdo cómo se llamaba, pero algo de un instrumento legal que resume todos los cambios en el sistema educativo provincial (…) Teníamos que leer y analizar eso. Analizamos uno de los tres que había que leer porque debatíamos cosas importantes de la escuela, digamos, y eso me sirvió mucho. Creo que influyó mucho en mi formación y forma de ser esto de charlar así con los colegas.

Primeras reflexiones

La identidad es una cuestión que se construye individual y colectivamente, y, como tal, no puede considerarse que exista una única identidad profesional docente, sino que existen múltiples identidades

profesionales, las cuales están circunscritas a las particularidades del sujeto que las posee, como así también a las condiciones institucionales, sociales e históricas en las que se formaron. Asimismo, las identidades profesionales docentes no pueden ser consideradas como acabadas y/o estáticas, sino que varían con las experiencias a través del tiempo.

El trabajo realizado en esta tesis es una posibilidad de conocer y reinterpretar desde una mirada conjunta (la propia como investigadora y la de quien cuenta su historia) los aspectos, nodos o cuestiones centrales de las vivencias de Patricia que aportaron a la construcción de su manera determinada de ejercer la profesión. Es decir, se trata de recuperar y explicitar aquellos hechos tanto de su vida personal, de sus etapas de escolarización como del momento de inserción profesional y sus experiencias laborales, que son reconocidos por ella misma como constituyentes del andamiaje de su identidad laboral. Por ello, no puede ni debe intentarse comparar o trasladar las experiencias y construcciones aquí analizadas a otros escenarios.

Santamarina y Marinas (1995) plantean que en toda narración se actualizan tres tipos de escenas: las vividas en el pasado, que configuran el contexto sociobiográfico del autor del relato, las escenas vividas en el presente, que configuran el contexto de relaciones actuales, y las escenas vividas en la entrevista, que constituyen el contexto de la interacción.

Desde esta perspectiva, el interés de esta producción es presentar el modo en que Patricia construyó su identidad profesional en relación con su contexto personal, familiar, educativo, económico, laboral, recreativo, etc., y marcar la necesidad de reconocer que la identidad personal, la identidad profesional docente y el marco sociocultural contextual son componentes inseparables y de interacción dialéctica que configuran una manera de ser docente. Esta manera de ser docente no es estática, sino que está abierta a modificaciones promovidas a partir de los saberes experienciales.

Hasta aquí contamos en varias páginas el proceso identitario de Patricia. Hablamos de lo personal, lo profesional y la docencia concebida desde la mirada particular de ella. El desafío es encontrar en esta historia aquellas cuestiones que pudieren dar luz sobre la articulación existente entre la misma, la construcción de sentidos acerca del ejercicio de la docencia como profesión, y las cuestiones contextuales que aportan a esa construcción.

Desde la primera etapa del sujeto se pueden identificar elementos que puede decirse que son individuales, como la cognición, el razonamiento, las emociones, y que son determinantes a la hora de hablar de la esencia del individuo. El sentido de la identidad, en cualquier momento de la vida, es siempre subjetivo y de construcción propia. A pesar de que se puede contextualizar en diferentes momentos y de acuerdo con el estadio de la vida en que se encuentre el sujeto, debe partir de la misma esencia siempre y, si tuviéramos que hablar desde el punto de vista colectivo, el individuo debe ser capaz de vivir en sociedad y adaptarse de la manera más coherente al grupo al que pertenece.

La primera identidad con la que trabajamos es la propia, aquella que llamamos "uno mismo" (o *self*). El resultado de los elementos que forman parte de la personalidad o sentido individual de los sujetos es la conducta individual, respecto de la cual Aldo Bartra (2007) propone que la conciencia es el resultado del entramado de sucesos humanos que se dan en un contexto social. A su vez, este autor indicaba que a niveles neuronales la conciencia es una articulación de emociones e instancias educativas cuya continuidad y coherencia dan lugar a la individualización y proporcionan una aguda sensación de identidad y estabilidad emocional.

Luego de realizar un análisis sobre la perspectiva de diferentes autores sobre lo que significa la identidad personal, se puede tomar una postura determinada sobre su definición. Más allá de que haya diferencias según los dichos que elijamos, todo conduce a pensar que nuestra identidad la construimos, la fortalecemos, la vamos modifi-

cando y continuamente discernimos entre lo que nos hace bien o mal. Esto llevado a todos los campos de la vida, también contribuye a la identidad profesional, porque, a pesar de querer cumplir nuestro trabajo de la mejor manera posible, es ese conjunto de virtudes, valores y costumbres lo que determina qué tan bien o mal nos desempeñamos, o, por ejemplo, cómo tomamos diferentes decisiones o responsabilidades, o cómo manejamos nuestro temperamento. Todas estas últimas no son ni más ni menos que consecuencias de nuestra construcción personal, que comenzó cuando éramos muy chicos.

La actitud educativa se puede considerar desde diferentes perspectivas, según Zabalza Beraza y Cerdeiriña (2012), “La profesión docente, en la actualidad, tiene mucho de estar, de ejercitar la enseñanza, de jugar el personaje frente al aula, y llegar a transmitir de la mejor manera los conocimientos”.

Aquí rescato el pensamiento de un célebre docente, Jorge Larrosa,[18] quien realizó enriquecedores aportes en el campo de las ciencias de la educación sobre la relación de la experiencia, lenguaje y subjetividad. Larrosa publicó muchos libros y trabajos de investigación en los que ponía en evidencia el otro lado de la educación, al centrarse en la acción de enseñar por pasión y entrega, que va más allá de la profesión. En uno de sus libros escribió:

> En estos tiempos difíciles, es de vital importancia re-conocer, revalorizar, recordar y respetar la labor de quienes llevamos adelante el oficio de enseñar…Nos constituimos como profesores en las escuelas, en los salones, en nuestros estudiantes, en los libros, en los proyectos, en los logros y también en las adversidades.

[18] Profesor titular de Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona, España. Licenciado en Pedagogía y en Filosofía, doctor en Pedagogía. Ha realizado estudios postdoctorales en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y en el Centro Michel Foucault de la Sorbona de París, Francia.

Nuestro trabajo es una actividad, una forma de vida en la que construimos nuestra identidad, nuestra forma de ser y estar en el mundo, en la que imprimimos nuestra huella subjetiva sobre nosotros y los Otros. Ser profesor significa ejercer nuestra tarea con respeto, con entrega, y devoción (Larrosa y Rechia, 2018).

Los avances que se exponen en este trabajo no agotan los datos recogidos en las entrevistas realizadas, sino que son un recorte enfocado en la autopercepción que tiene Patricia acerca de su yo docente. Actualmente está en proceso la reconstrucción analítica de esa identidad descrita, como así también el propósito de trascender la situación individual de Patricia a los fines de captar contextos, procesos, escenarios e identidades colectivas que permitan comprender las configuraciones identitarias.

Referencias bibliográficas

Azcárate Goded, M. del P., y Cuesta Fernández, Josefa. (2005). El profesorado novel de secundaria y su práctica. estudio de un caso en las áreas de Ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, *23*(3), 393-402.

Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSERF*, *10*. Recuperado de http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/010cahier.pdf

Cuesta Fernández, J., Cardeñoso, J. M., Azcárate Goded, M. del P., y Navarrete, A. (1994). *Una experiencia de interdisciplinariedad en la formación del profesorado.* Comunicación presentada al I Congreso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores. Málaga: Diputación provincial de Málaga.

Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.

Day, Ch., & Kington, A. (2008). Identity, wellbeing and effectiveness: The emotional context of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, *16*(1), 7-23.

Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for reserch in education. *Review of research in Education*, *25*(1), 99-125.

Gewerc Barujel, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, *5*(2), 1-15.

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

Gohier, Ch., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Éducation*, *27*(1), 3-32. Recuperado de http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000304ar.pdf

Larrosa, J., y Rechia, K. (2018). *P de profesor*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.

Merriam, Sh. B. (1998). *Qualitative research and case study: applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.

Prieto Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente. *Revista enfoques educacionales*, *6*(1), 29-49.

Rivas Flores, J. I. (2011). La investigación biográfica y narrativa. El sujeto en el centro. En M. M. Puig y J. G. Gómez (eds.), *Aprendizaje permanente. Competencias para una formación crítica: Aprender a lo largo de la vida* (pp. 81-91). Xàtiva: Ediciones del Crec.

Santamarina, C., y Marinas, J. M. (1995). Historias de vida e historia Oral. En J. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 259-283). Madrid: Síntesis.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Education Research*, *54*(2), 143-178.

Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En A. Villa Sánchez (coord.), Perspectivas y problemas de la función docente (pp. 39-68). Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M. A., y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Planificación de la docencia en la universidad: Elaboración de las Guías Docentes de las materias*. Madrid: Ed. Narcea.

Formación docente, lectura y escritura: entre la cultura escolar y los cambios curriculares

María Inés Oviedo

Introducción

En este capítulo recogemos algunos aspectos trabajados en nuestra tesis doctoral, en la que buscamos comprender el trabajo de los formadores de docentes de educación primaria. Para ello, sostuvimos entrevistas con dieciocho profesores de ISFD de once regiones educativas de la provincia de Buenos Aires, quienes se encontraban a cargo de espacios curriculares vinculados a la disciplina escolar Lengua y Literatura, o a su reconfiguración actual, Prácticas del Lenguaje. Entendemos, desde la perspectiva de estos actores, que el trabajo docente se define circunstanciado en el sistema educativo, la cultura y la disciplina escolar. Los/as formadores/as generan para sí y para sus estudiantes unos saberes localizados en las coordenadas que les posibilitan enseñar aquello que consideran indispensable para los futuros docentes de educación primaria respecto de la lengua, la literatura, la lectura y la escritura en medio de un dispositivo de formación determinado. Encontramos que los formadores asumen una posición docente agencial, y así resuelven las tensiones entre la cultura escolar –de la cual la disciplina escolar es "su producto más genuino" (Viñao, 2002, p. 60)–, y el dispositivo de Prácticas del

Lenguaje.[1] Nos detendremos particularmente en las maneras en las que ellos desarrollan el currículum dotándolo de sentidos no previstos en la letra de la prescripción curricular.

Comprender el trabajo docente desde la perspectiva etnográfica

En la búsqueda de comprender los sentidos que los formadores le otorgan a su trabajo cotidiano fuimos buscando marcos conceptuales que nos permitieran abordar sus decires: así el par saberes pedagógicos/saberes docentes de Rockwell (2009) nos permitió dimensionar las distancias entre los lineamientos teórico-didácticos oficiales de la política pública y el saber elaborado en el cotidiano escolar por los/as docentes. Estos saberes docentes de carácter experiencial –en términos de Tardif (2004)– son el resultado de una apropiación singular que realizan, ya que "están formados por todos los demás, pero traducidos, pulidos y sometidos a las certezas construidas en la práctica y en la experiencia" (p. 41). A su vez, no son saberes generados porque sí, sino que se producen cada vez que el formador, interpelado por el dispositivo, asume una posición docente (Southwell y Vassiliades, 2014), con la que tramita conocimientos que considera relevantes para los futuros maestros y los enseña, aun en tensión con el régimen de verdad que aquel sustenta. El trabajo de los formadores conlleva condiciones que son simbólicas y materiales a un mismo tiempo, en tanto se encuentra inscripto en un discurso que articula localmente elementos a

[1] Llamamos dispositivo de poder/saber Prácticas del Lenguaje a la articulación local del discurso psicogenético, cuyos elementos/momentos exceden los diseños curriculares para el área históricamente denominada *Lengua y Literatura* y se combinan con otros elementos/momentos como los circuitos de capacitación estatales y privados, el mercado editorial, entre otros. Arribamos a conceptualizar esta reconfiguración de la disciplina escolar Lengua y Literatura a partir de conceptos tomados de de Alba (2012), Laclau (1996, 2000, 2004, 2005, 2014), Laclau y Mouffe ([1985] 2004)), Foucault (1977), Cuesta Fernández (1997). Si se desea comprender esta formulación, puede leerse en toda su extensión Oviedo (2021).

manera de dispositivo: ambos, discurso y dispositivo, se encuentran íntimamente vinculados por el régimen de verdad que tramitan (lo que es correcto/incorrecto, verdadero/falso, deseable/indeseable, etc.), el cual interpela a los formadores para asumir determinadas posiciones de sujeto: no se trata de que consideremos que los docentes constituyen identidades fijas, sino que, en tanto permeados por discursos, asumen una posición particular al ser interpelados por ellos. Estas posiciones no se encuentran suturadas, pero sí saturadas de los sentidos en los que se inscriben cada vez. De esta manera, en los decires de nuestros entrevistados, discurso social, dispositivo y agencialidad se encuentran entrelazados –profesores de ISFD de la disciplina escolar Lengua y Literatura y de sus reconfiguraciones actuales–, es decir, en las prácticas sociales configuradas como trabajo docente, cargadas de sentidos y tensiones que buscamos comprender.

Desde la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2019; Dubin, 2019) atendemos particularmente a los significados que presentan recurrencias, es decir, a aquellos sentidos que aparecen una y otra vez en las voces de los formadores, más allá de que entre ellos medie tanto distancia generacional, como geográfica, y de características de sus locales de trabajo (rural, urbano, etc.). De este modo, las recurrencias encontradas permiten pensar que esa construcción social de la realidad no se produce solo en un diálogo directo cara a cara, sino que lo hace mediada por condiciones materiales y simbólicas propias de la actividad laboral que configuran de esta manera un horizonte posible de sentidos en torno a las prácticas de enseñanza. Estos sentidos sobre las prácticas de enseñanza se expresan en contrapunto con: 1) la trayectoria profesional de cada docente que, por un lado, resulta de una construcción sociohistórica compartida, y, por el otro, resulta de una apropiación singular de los sentidos que permean esa misma construcción histórica (si fueron formados en una reforma u otra; si ingresaron al sistema en medio de la implementación de la actual prescripción curricular, antes o después, etc.); 2) la regulación

del trabajo docente propuesta por el diseño curricular; 3) la regulación del trabajo docente ejercida por la organización del trabajo y la organización institucional. Así, estos sentidos, en tanto compartidos, emergen de una negociación de significados que son sociales, que se actualizan en cada ISDF a partir de discusiones, abiertas o no, en torno al deber ser de un docente del área para la formación de profesores de educación primaria. A su vez, entendemos que constituyen un saber docente/saber experiencial construido a partir de la resolución de las tensiones entre el dispositivo de poder/saber Prácticas del Lenguaje y el código disciplinar Lengua y Literatura.

En ese sentido, consideramos con Cuesta (2019), que estas voces, estos decires recogidos en las entrevistas en profundidad, pero también en situaciones laborales o eventos académicos diversos, señalan aspectos del trabajo docente siempre circunstanciados en el sistema educativo, la cultura y la disciplina escolar. Sostenemos que es a partir de estas recurrencias que podemos comprender el sentido de las decisiones que cotidianamente toman los formadores en medio de cambios curriculares que tensionan su formación de base y sus creencias. Es decir, el trabajo de campo –ya fuere a través de la observación participante y la entrevista desde el enfoque etnográfico, o de la recogida de voces/decires en el trabajo de formación docente– no es una instancia de corroboración de hipótesis, sino de elaboración compartida en la interrelación, de negociación de significados y búsqueda de comprensión de un universo cultural localizado, y, en nuestro caso, circunstanciado en el sistema educativo, la cultura y la disciplina escolar (Cuesta, 2019).

Los fragmentos de las entrevistas que analizamos, recortados del curso de cada conversación sostenida con dieciocho formadores a lo largo de cinco años, muestran una densidad de sentidos y de temas que hacen al trabajo docente en el sistema educativo provincial, enmarcado en la disciplina escolar Lengua y Literatura y en sus reconfiguraciones actuales para la educación primaria. Estos sentidos no se reve-

lan diáfanamente; no son transparentes, ni se enuncian en los mismos términos en cada situación. Por ello, como investigadores hemos efectuado una operación de conceptualización que permite ver en la variedad de los decires algunos aspectos en común que se repiten, y que, por lo mismo, pueden ser comprendidos como sentidos compartidos por ese grupo social particular que conforman los/as formadores/as docentes, titulados en Letras, Lengua y Literatura, Castellano, y otras denominaciones afines que señalan los saberes pedagógicos específicos de la disciplina escolar. Este grupo social particular se encuentra a cargo de espacios curriculares vinculados a la lectura, a la escritura, a la oralidad y a la alfabetización en el profesorado para la educación primaria en ISFD de la provincia de Buenos Aires, y comparte –más allá del recorrido vivencial y profesional de cada entrevistado– un mismo tipo de trabajo, con sus normas y regulaciones dadas en una configuración particular de la historia del sistema educativo provincial (2007-2019). Algunas de esas normas y regulaciones son las que, precisamente, les habilitaron ese puesto laboral: ser "profesor de Lengua y Literatura", es decir, obtener una formación en saberes lingüísticos y literarios resulta una condición para acceder a las cátedras en las que ejercen. Otras normas regulan los contenidos de la enseñanza de cada espacio curricular, y otras determinan el tiempo laboral que el sistema entiende como pertinente para llevar a cabo la formación en la didáctica específica. Conformar este grupo social implica compartir ciertas condiciones laborales, ciertos saberes de objeto, cierto repertorio fraseológico y ciertos tópicos.

Entonces, los fragmentos que referimos buscan mostrar esta convergencia de sentidos en procura de comprender cómo significan los formadores el trabajo de enseñar y formar docentes para las escuelas primarias de la provincia en la disciplina escolar Lengua y Literatura y en sus reconfiguraciones actuales. En ese sentido, nos apoyamos en los aportes metodológicos de Carolina Cuesta (2019), quien, desde la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica,

nos permite comprender esas convergencias de sentido. Al referirse a los escritos de alumnos y docentes en situación de enseñanza la autora señala:

> No son espontáneos ni espejos, porque están regulados bajo la forma del discurso pedagógico,[2] lo que tampoco significa absolutamente determinados. Se trata, por el contrario, de parcelas del flujo del discurso social (Geertz, 1992) que deberían ser atendidas en tanto tales (Cuesta, 2019, p. 196).

De esta manera, comprendemos también los decires de los formadores entrevistados. Las coincidencias, recurrencias y convergencias de temas, preocupaciones, decisiones, posiciones subjetivas y tensiones que enuncian no nos hablan de una verdad/realidad exterior preexistente al discurso social, sino que dan cuenta de su existencia y de su fluir a manera de "parcelas" en el trabajo de formación docente para la educación primaria en la disciplina escolar Lengua y Literatura y en sus reconfiguraciones actuales. La presencia de estas "parcelas del flujo del discurso social" nos permiten comprender la existencia del dispositivo de poder/saber Prácticas del Lenguaje, de su régimen de verdad, de sus fetiches y sus tabúes.

De todas las horas de conversación sostenidas con los/as formadores/as recortamos aquí aquellos momentos en los que la charla con cada uno/a de ellos/as mostró intereses y preocupaciones comunes de ese colectivo, los cuales desconocíamos al iniciar la investigación y que fuimos reconstruyendo a partir de encontrar ciertos tópicos que aparecían una y otra vez. En las entrevistas en profundidad, a través

[2] Llamamos en este capítulo *discurso pedagógico* al conjunto de voces que permean el cotidiano escolar; esto es, tanto los saberes pedagógicos (Rockwell, 2009) como las regulaciones curriculares, orientaciones provenientes de los circuitos de capacitación, de circulares y otros documentos que buscan guiar el trabajo docente. El conjunto de estas voces polifónicas reviste distintas capas de historicidad, es decir, el discurso pedagógico se encuentra constituido también por la memoria presente y activa de orientaciones propias de otros momentos históricos en la escuela.

de intercambio conversacional se propicia una narrativa que es social y subjetiva al mismo tiempo. El conocimiento de un universo social y cultural específico que se construye en la etnografía no es lineal ni exento de aparentes contradicciones; es denso y enmarañado, los enunciados que los informantes realizan en ese contexto son polifónicos, y, a la vez, singulares. Dejar en suspenso nuestras hipótesis y superar la incomodidad de que la conversación se nos "fuera de las manos" permitió que comprendiéramos aquello que los informantes querían decir. El trabajo docente no se significa por cortes en el sistema, porque el trabajo docente posee un núcleo que le da sentido en la enseñanza de la didáctica específica, que se encuentra en tensión a partir de la implicación de los entrevistados en el dispositivo de poder/saber Prácticas del Lenguaje. En las voces/decires de los formadores pueden escucharse formas de significar la tarea de enseñar en medio de cambios curriculares. Una variedad de situaciones de trabajo permite observar que las decisiones didácticas se realizan en contrapunto con la historia profesional, las regulaciones laborales de la organización escolar y las decisiones propias de cada institución que actúa como local de trabajo (González et al., 2009). Esas mismas situaciones también nos permiten ver cómo esas decisiones consolidan saberes de carácter experiencial, es decir, saberes propios del trabajo docente. Así, del campo de indagación que es el sistema educativo se recorta el detalle del cotidiano de las instituciones a través de los decires de los actores de formación docente, en vínculo y tensión con el nivel educativo primario, lugar de destino de la acción formativa de estos profesores. Las recurrencias halladas hablan de un estado en la formación docente que entendemos como relevante para comprender las formas que asume la didáctica específica en el nivel superior no universitario en la provincia de Buenos Aires. Entonces, en este capítulo consideramos que Prácticas del Lenguaje, en tanto dispositivo de poder/saber, no refiere a un documento curricular –del cual solo constituye una parte: la de la lógica disciplinar en términos de Boulan

y Southwell (2019)–, sino que refiere a la red que sustenta ese poder/saber y que se encuentra distribuida entre distintos elementos presentes en el sistema educativo y más allá de él.

La conceptualización del trabajo docente como aquellas prácticas sociales reguladas por el mercado de trabajo en las que se cruzan distintos tipos de lógicas –a saber, organización curricular, organización laboral y organización escolar (Oviedo et al., 2014)– nos permitió observar en los decires de los formadores la existencia de una red a la manera de los dispositivos de poder/saber (de Alba, 2012), la cual por una parte recorta el diseño curricular para la formación docente y, por otra, lo excede al convocar experiencias más allá del trabajo de enseñar en el nivel superior. Es decir, los formadores entienden su trabajo en la didáctica específica más allá de los cortes por nivel del sistema (organización escolar), más allá de las regulaciones de acceso y permanencia en cada puesto (organización laboral) y descubren en sus decires que Prácticas del Lenguaje dentro de la organización curricular es un elemento que se escinde de cada documento en particular (para inicial, primaria, secundaria, superior) para vincularse con otros y conformar así una lógica currículo-disciplinar específica, que permea su trabajo y lo tensiona. Se trata de un dispositivo de poder/saber como forma de articulación particular del discurso psicogenético en la provincia de Buenos Aires.

En las palabras de los entrevistados, al referirse a sus trabajos como formadores de profesores de educación primaria desde la didáctica de Lengua y Literatura y sus reconfiguraciones actuales en los ISFD de la provincia de Buenos Aires, irrumpían recuerdos, anécdotas, interrogantes y formas de explicarse en las que se escenificaban otros espacios laborales. Así, daban cuenta de que el trabajo docente posee un núcleo fuerte que le da sentido en los saberes disciplinares que los docentes entienden deben vehiculizar, es decir, los de cada disciplina escolar, más allá de las regulaciones laborales y del sistema educativo.

Varios formadores entrevistados nos explican, entonces, su trabajo de enseñar la didáctica específica a través de conflictos en distintos niveles de enseñanza. No es posible realizar un corte como el que establece el sistema y pensar problemas específicos del nivel superior no universitario, porque el trabajo tiene que ver con el objeto que se enseña y con los conflictos que se localizan en varios niveles de enseñanza –secundario, formación docente inicial– y que continúan como parte de un dispositivo que pone a circular el régimen verdad (Foucault, 1992, 1994) propio del discurso psicogenético. Cada uno de los espacios curriculares del Profesorado de Educación Primaria que estudiamos aparece en la voz de los formadores propiciando tensiones específicas en torno a sus convicciones acerca de cómo se debe formar a los estudiantes y qué debe saber un futuro docente de educación primaria. Además, escucharlos nos permitió comprender que las tensiones, en tanto encuentro de distintas regulaciones sobre la enseñanza, provenían del antagonismo del dispositivo (en términos de Laclau)[3] con los núcleos centrales de la disciplina escolar Lengua y Literatura, esto es, gramática y normativa (Oviedo, 2021).

Saberes docentes y desarrollo curricular en el primer año del Profesorado

Queremos mostrar en este apartado, a manera de ejemplo, cómo es que, desde una clara posición docente, los formadores resuelven las tensiones entre lo que el dispositivo sostiene como verdad y lo que ellos comprenden como necesario en la formación de futuros maestros atendiendo a lo que la cultura escolar demanda y que se encuentra en los núcleos centrales de la disciplina escolar Lengua y Literatura.

---

[3] Desde la propuesta teórica del análisis político del discurso (Laclau, 1996, 2000, 2002, 2004, 2005, 2014 y Laclau y Mouffe ([1985] 2004), la hegemonía discursiva se realiza con la articulación de diferentes elementos que conforman una cadena equivalencial, pero para que esta se constituya debe existir un exterior constitutivo a manera de antagonismo.

El dispositivo de poder/saber Prácticas del Lenguaje se encuentra presente de manera clara en cuatro espacios curriculares de la formación para la educación primaria: Taller de Lectura, Escritura y Oralidad, Didáctica de las Prácticas del Lenguaje I y II y Ateneo de las Prácticas del Lenguaje. Entonces, esas tensiones van siendo descubiertas paulatinamente por los formadores en la medida en que van desarrollando sus prácticas de enseñanza y, junto con las decisiones que toman para resolverlas, pasan a conformar los saberes docentes de orden experiencial. Comentaremos brevemente el desarrollo curricular que realizan los docentes de primer año, quienes se encuentran a cargo del taller. Este espacio se presenta como propedéutico y allí se deben "articular tanto los contenidos como los materiales de lectura con todas las materias del Primer Año de la carrera", por lo que "el estudiante deberá avanzar en el proceso de producción de sentido que implica la lectura de cualquier texto escrito como así también reflexionar sobre las propias prácticas de escritura, con el propósito de lograr un afianzamiento como escritor autónomo" (Diseño Curricular Formación Docente, 2007, p. 50).

Los/as ingresantes a los profesorados de los ISDF presentan una gran variedad de trayectorias educativas: alumnos recientemente egresados del secundario provenientes de escuelas estatales, privadas, secundarios comunes o programas como COA o FinEs;[4] alumnos

[4] Parte de la crisis social promovida por las políticas neoliberales de los 90 pudo visibilizarse en la cantidad de jóvenes y adultos que no habían logrado concluir la educación secundaria. Frente a esto, se implementó el Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela, que articuló un plan provincial existente y uno nacional. Uno de ellos se denominó Centro de Orientación y Apoyo, y tuvo un primer momento de implementación entre los años 2003-2007 en la provincia de Buenos Aires. Consistía en la asignación de un tutor docente en las materias que un grupo adeudaba. Posteriormente, el gobierno nacional implementó un plan similar, el FinEs (Finalización de Estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos), de manera que ambos planes se integran en la provincia a modo de transición, ya que actualmente solo existe el Plan FinEs.

que retoman los estudios luego de muchos años de haber terminado el secundario, y alumnos que han realizado otras carreras y que, por razones de diversa índole (distancia, condición socioeconómica, familiar, dificultades académicas, etc.), han desistido y eligen el magisterio como segunda opción. Asimismo, algunos pertenecen a ámbitos rurales y otros a zonas urbanas. Frente a esta diversidad, los formadores se encuentran con la necesidad de poner en juego distintas estrategias didácticas y de selección de contenidos que les permitan avanzar satisfactoriamente en lo que el taller les solicita: "articular tanto los contenidos como los materiales de lectura con todas las materias del primer año de la carrera", al mismo tiempo que "reflexionar sobre las propias prácticas de escritura". Este doble objetivo en un espacio curricular previsto como taller presenta la primera de las tensiones que los formadores deben resolver, por lo que deben decidir cada vez qué aspecto priorizarán.

Miriam, formadora de la Región Educativa 1, comienza señalándonos la incomodidad respecto de los objetivos del taller:

> De hecho, si uno lee los diseños curriculares no son claros los contenidos, entonces los contenidos tienen que ser definidos por el docente, y eso hace que justamente cada año sea un motivo para repensar el proyecto, el programa. Siento que no siempre resulta del todo… y siempre resulta un escollo, porque no sé si es una materia que sirva para otras materias o es una materia en sí misma que se plantea pensar, repensar qué es la lectura, escritura y oralidad. Entonces siempre es como que estoy con esos dos ejes de trabajo, en ese vaivén entre tratar de definir a qué contenido darle más prioridad…

Sergio, de Región Educativa 25, por su parte, al preguntarle cómo organiza ese espacio curricular señala: "Sí, también hay como una contradicción en el planteo, una contradicción teórica. Un taller para dar un paneo general no tiene sentido; se contradice a sí mismo". Am-

bos docentes con varios años de experiencia en ese espacio curricular siguen sosteniendo, más allá de que se hayan afirmado en ciertos saberes docentes, una incomodidad frente a las decisiones que tienen que tomar y los reclamos que por ese doble objetivo soportan de la institución, como señala Magdalena, formadora de la Región Educativa 19:

> Después tenés la demanda de los profesores de segundo año, que te dicen: "estos chicos no saben escribir una argumentación". Vuelvo a decirte esta concepción que tienen ciertos docentes que se divorcian de lo que sostienen en su discurso entre colegas y lo que ocurre en el aula, porque deben hacerse cargo y pensar que es una construcción entre todos.

Cada año, con esos dos objetivos, los/as formadores/as deciden qué camino seguir, a qué aspecto le darán prioridad a partir del diagnóstico que hayan realizado respecto de cuáles son las necesidades que su grupo tiene. Pero esta decisión no es comprendida del todo por los demás docentes que desconocen los avatares de la disciplina escolar y sus reconfiguraciones. Esta tensión se encuentra relacionada estrechamente con algo que a los/as docentes les cuesta enunciar con claridad, y que, creemos, se vincula con las restricciones discursivas que opera el dispositivo de poder/saber Prácticas del Lenguaje, y que se manifiesta en la dificultad para nominar –en términos de disciplina escolar– los grados de apropiación de la lengua legítima, escrita en los términos que se cree la escuela debe garantizar. Los/as estudiantes que reciben los formadores en primer año distan mucho del imaginario de estudios superiores en cuanto a los "saberes básicos"[5] de lectura y escritura que se presupone deben manejar con soltura en esa etapa. Esto

[5] Varios de los docentes entrevistados emplean esta categoría nativa para señalar los núcleos propios de la disciplina escolar Lengua y Literatura (Oviedo, 2021), dado que así estaba configurada socialmente en nuestro sistema educativo hasta la última reforma educativa provincial, momento en que se reconfiguró en Prácticas del Lenguaje.

reviste para los formadores una situación de tensión extrema, porque consideran, además, que estos estudiantes se desempeñarán como docentes en la educación primaria, y que, por ello, dichos saberes incidirán directamente sobre los niños.

Los/as docentes entrevistados/as plantean un dilema complejo al que se enfrentan, cuya tensión llega a constituirse en dilema ético. Creemos que esto constituye uno de los nudos más problemáticos de la formación docente respecto del dispositivo de poder/saber Prácticas del Lenguaje, y resulta extremadamente dificultosa su propia enunciación, como si fuera un tema tabú señalar que las escuelas primarias y secundarias no estarían garantizando la apropiación de los "saberes básicos" para las que fueron creadas. No estarían garantizando, en suma, leer y escribir en una lengua oficial, normativa, legítima, escolar. Y esta dificultad para enunciar ese problema, entendemos, se vincula con la hegemonía discursiva propia del dispositivo de poder/saber Prácticas del Lenguaje, que conceptualiza a la lectura y a la escritura como resultante de un proceso que se daría en forma evolutiva, respetando paso a paso los conflictos cognitivos que conlleva el conocimiento del sistema de la lengua y que es parte nodal del régimen de verdad. Señalar, entonces, que adultos/as que han egresado de las escuelas primaria y secundaria no logran "escribir convencionalmente", es decir, según las reglas gramaticales, normativas y estilísticas del español rioplatense, conlleva el riesgo de estar fuera del dispositivo y de su régimen de verdad:

> Una de las cuestiones más difíciles a las que tuve que enfrentarme fue justamente encontrarme con adultos y adultas con distintas cuestiones y problemáticas para pensar en torno a su lectura y escritura, que, bueno, algunas podrían abordarse pensando en estas esferas de uso propias de la formación académica, pero otras me parecía que ya tenían como nudos o arrastres más problemáticos (...) como problemáticas en torno a la escritura escolar, que eran dificultosas de trabajar en un año, pero también porque hacían que

> me tuviera que ir del programa establecido o de repente puntualizar y enfocarme demasiado en algunos estudiantes para intentar solventar estas diferencias que veía, que me hacían encontrar con escrituras muy, muy diversas en ellas y ellos (...) Yo creo que ahí es donde más me encuentro con cuestiones de problemáticas de la escritura que son más difíciles de trabajar, y que ahí supongo que más allá de que doy muchas instancias de recuperación y de recuperatorio, quienes no entregan esos recuperatorios… es un requisito, no aprueban la materia. Pero incluso quienes haciendo ese esfuerzo… bueno, siento que necesitan un poco más de trabajo porque además van a ser docentes, y… bueno, si bien trato de dar todas las instancias posibles y de trabajar muchas de esas cuestiones de escritura, me encuentro con algunas recurrencias en torno a escrituras que de repente son muy difíciles de trabajar en un año, ¿no? Me refiero a… qué sé yo: escritos que presentan muchas irregularidades en torno no solo a la normativa, sino a ciertas estructuras argumentativas o formas de la cohesión y la coherencia en el texto. La palabra no es "insalvable", sino que necesitan un trabajo más escolar, ¿no? Y ahí, en un año es más difícil lograr eso. Yo no sé si a veces las condiciones se dan para pasar al año siguiente (...) Es un problema para mí, es algo que me planteo todos los años y todos los años me significa un problema que me genera mucha angustia… (Miriam, Región Educativa 1).

Esas escrituras disruptivas, no convencionales, que Miriam no puede ignorar como formadora, son las que le producen, además de un malestar docente, mayor carga laboral ("muchas instancias de recuperación y de recuperatorio") y una tensión particular al tener que destinar más tiempo a esos alumnos e "irse del programa establecido". Miriam no culpabiliza a los alumnos, ni al nivel anterior; se hace cargo, pero ese espacio curricular no tiene como fin enseñar las convenciones básicas de la lengua escrita. Por otra parte, ella señala que el tipo de trabajo que requieren las escrituras de algunos estudiantes excede al

tipo de estilística propia de la escritura académica que sí puede vincularse estrechamente con los objetivos del taller; "requieren un trabajo más escolar", es decir, necesitan de la enseñanza de la disciplina escolar en los niveles primario y secundario. El dilema ético que parece presentársele a Miriam se vincula con la imposibilidad de aprobar a quienes no alcanzan a elaborar escritos que se ajusten a parámetros de aceptabilidad propios de escrituras convencionales y, al mismo tiempo, el escaso efecto que tiene su enseñanza debido a las condiciones propias del espacio curricular a cargo. Esto que le produce angustia es la responsabilidad que recae sobre sí de negar la continuidad en el nivel superior a quien ostenta un título que lo avalaría, pero que no tiene el dominio de los saberes necesarios para hacerlo y, al mismo tiempo, no poder ofrecer más recursos que los que ha ofrecido. Ezpeleta (2004, p. 421) señala que la trama institucional se encuentra constituida por diversos procesos, procedimientos y regulaciones, cuyas relaciones –a las que denomina *engarces*– no son fácilmente reconocibles en la cotidianeidad, pero que muestran su fuerza y su sentido en momentos de reformas. En ese sentido, la categoría de la autora nos permite reconocer cómo estos dilemas, tensiones, hallazgos de "engarces" en el sistema educativo, en este caso entre el nivel medio y superior, son experimentados por los formadores prácticamente en soledad, ya que, como dijimos, el régimen de verdad tiene sus temas tabú y este parece ser uno de ellos, de allí los rodeos discursivos para abordar el problema "más difícil al que tuvo que enfrentarse".

Frente a esta misma problemática, otros formadores imaginan distintas alternativas para descomprimir las tensiones del taller. Regina, de Región Educativa 9, cuando le preguntamos qué cuestiones consideraba que habría que modificar en la formación docente refiere:

> Y otra cuestión que no sé si se puede modificar o no, tendría que ser también ver cómo ese alumno podría haber solucionado ciertas cuestiones de la lengua en el secundario. Porque ingresan con muchísima dificultad. Hay talleres de lectura y escritura en todas las

> universidades. ¿Por qué los hay? Los hay porque evidentemente la realidad demanda.

Apela a su experiencia como docente de ingresos universitarios para señalar que son un tema recurrente "ciertas cuestiones de la lengua" todavía no resueltas en los inicios de la educación superior, pero que deberían afrontarse en otro nivel educativo: el secundario. Respecto del mismo tema, Adriana de Región Educativa 15 señala:

> Digo, con respecto al instituto, otra de las cosas que me parece es que no puede haber de ninguna manera un taller en primer año cuando no hubo antes, no sé, un comienzo nivelatorio, porque la sensación es que yo tengo que estar con algunas personas pensando en la acentuación. Y con otros me siento avergonzada de estar dando la acentuación porque debería estar dando el informe, pero no puedo dar el informe porque hay gente que no tiene nada.

Entonces, el engarce (Ezpeleta, 2004) que se hace visible en los ingresos, ya sea universitarios, como señala Regina, o de la educación superior no universitaria, como indican los otros formadores, serían las lógicas de aprobación de los espacios de las escuelas primaria y secundaria destinados a la apropiación de la escritura convencional. Estas lógicas serían disruptivas respecto de los temas que, se prevé, pueden y deben desarrollarse en taller, es decir, "articular todos los textos de todos los espacios de primer año y ser reflexivo de las propias prácticas de escritura". Habría "saberes básicos" de la lengua escrita que no se vinculan solamente con los saberes propios de la lengua escrita académica, los cuales no alcanzan a ser dominados en los otros niveles del sistema educativo; esto provoca una crisis en el taller que llega a desestabilizar el trabajo docente.

Es en este punto en el que consideramos que los formadores se posicionan como desarrolladores del currículum en términos de de Alba (1995), en tanto deben retraducir lo que el Diseño Curricular para la Formación Docente (2007) dispone para este espacio curricular. Esta

retraducción se realiza con el fin de resolver las tensiones entre el dispositivo de poder/saber Prácticas del Lenguaje y las convicciones de los formadores acerca de qué tiene que dominar ese estudiante ingresante sobre la lengua escrita escolar para poder continuar exitosamente su trayectoria en la carrera y así llegar a ser, más adelante, un buen maestro. Esto ocurre aun cuando esos saberes que consideran relevantes no se encuentren en la letra ni en el espíritu de la norma. Se trata de una retraducción que se realiza a partir de las propias trayectorias formativas a través del sistema educativo, la cual tiende puentes con la cultura escolar y su producto más genuino, la disciplina escolar. De esta manera, los formadores intentan resolver las tensiones imprimiéndoles otros sentidos a esas regulaciones de contenidos y de orientaciones metodológicas, en cuanto estiman que las que se encuentran reguladas no son pertinentes para esos grupos de estudiantes diversos a los que se enfrentan año tras año. A partir de estas reorientaciones de contenido y de orden metodológico van afirmándose en saberes docentes, es decir, saberes de carácter experiencial que integran los saberes pedagógicos con el cotidiano escolar. Como se trata de saberes docentes de carácter experiencial, también son diversos, aunque podemos encontrar algunas recurrencias, ya que los profesores se van enfrentando a situaciones problemáticas que se repiten en distintos grupos de estudiantes, aunque estos se localicen en profesorados con larga tradición y prestigio, como los normales, o en otros de más reciente creación, o aunque sus alumnos provengan de zonas urbanas o zonas rurales. El hallazgo de ciertas recurrencias en los problemas que enuncian los docentes da cuenta de cierto estado del sistema educativo en las últimas décadas respecto de la disciplina escolar y de los saberes sobre la lengua escrita que serían esperables al alcanzarse el nivel superior de enseñanza, a los cuales los formadores refieren en términos de vacancia.

De esta manera, Miriam nos comentará que en los últimos años decidió trabajar con los estudiantes "temas de lengua", porque eran "saberes que no iban a tener a lo largo de su carrera, pero además

eran saberes que les iban a ser necesarios para atravesarla". Sergio, por su parte, dirá que "este año da contenidos básicos, incluso de conocimientos de gramática estructuralista", porque "uno también se va dando cuenta que hay ciertas cosas de la gramática que son imprescindibles… yo lo veo en los chicos del secundario, que en una oración hablan de diez cosas diferentes y entonces el sentido se pierde". Frente a la misma tensión, María, de Región Educativa 15, señala que debe "reponer" conocimientos propios del secundario: "que conozcan las tipologías textuales que son básicas".

El dispositivo de poder/saber Prácticas del Lenguaje construye su autoridad en forma antagónica a la enseñanza de la lengua subsumida a sus principios gramaticales y normativos. Por lo mismo, la enseñanza de estos conocimientos de la disciplina escolar se encuentra desplazada, entre otras cuestiones, porque se considera que esos conocimientos se han adquirido en otros niveles de enseñanza y en este espacio curricular solo habrá que reflexionar sobre algunos usos en contexto, no sistematizados, de manera incidental, de la disciplina escolar. Sin embargo, los formadores comprenden que no es posible que se reflexione sobre aquello que se desconoce y no se puede nombrar, de modo que desarrollan el currículum en un sentido opuesto, reponiendo "saberes básicos" de la disciplina escolar, como la gramática oracional, la normativa y la gramática textual.

Así como en el Taller de Lectura, Escritura y Oralidad, el dispositivo de poder/saber Prácticas del Lenguaje enfrenta a los formadores con tensiones específicas, cada uno de los demás espacios curriculares vinculados a la lengua, la literatura, la lectura y la escritura presentan otros dilemas, que hemos estudiado en nuestra tesis, de los cuales los aquí comentados constituyen tan solo una breve muestra.

Conclusiones

El trabajo de los formadores de profesores para la educación primaria en la provincia de Buenos Aires puede entenderse a partir de los

sentidos convergentes que ellos mismos ponen en circulación cuando hablan del cotidiano de la enseñanza en los ISFD. En principio, podemos señalar que conlleva la elaboración de un saber sobre aquello que los futuros docentes necesitan para continuar sus estudios y asumir posteriormente la responsabilidad de enseñar. Este saber docente se constituye frente a tensiones que propicia el dispositivo y que se vinculan con la disciplina y la cultura escolar. En ese sentido, vemos cómo el trabajo de los formadores asume las características de "posición docente", como la entienden Southwell y Vassiliades:

> El concepto de posición docente se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentra del todo estabilizada, al sufrir alteraciones motorizadas la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los "otros" con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan "ponerse a disposición" (2014, p. 5).

Interpelados por el dispositivo y conocedores de la cultura y la disciplina escolar asumen con sensibilidad las necesidades formativas de los/as estudiantes y se "ponen a disposición", relativizando las verdades propuestas por el dispositivo, poniendo en juego sus saberes docentes hechos de las certezas del cotidiano escolar. Un trabajador docente, formador de futuros alfabetizadores y enseñantes de lectura y escritura no rehúye de la tensión, le pone el cuerpo y la resuelve a partir relevar lo que entiende crucial respecto del futuro de sus estudiantes y el trabajo que los mismos deberán desarrollar en la escuela primaria. De esta manera, posicionados agencialmente frente a un discurso que los interpela, desarrollan el currículum en sentidos no previstos, estableciendo puentes entre regulaciones oficiales y prácticas cotidianas escolares.

Referencias bibliográficas

Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente: Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

de Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

de Alba, A. (2012). Pensar la política educativa universitaria desde el espacio del currículum. El currículum como dispositivo educativo de poder-saber. Voluntad de poder y voluntad de ser. En *The Fourth World Curriculum Studies Conference*. Rio de Janeiro, Brasil.

Dirección General de Cultura y Educación/ Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa/Dirección de Educación Superior (2007). *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*. Buenos Aires.

Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar* (Tesis de doctorado), Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Ezpeleta, J. (2004). Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa. En E. Tenti Fanfani (ed.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 163-177). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Foucault, M. (1977). Las relaciones de poder penetran en los cuerpos. En *Microfísica del poder* (pp. 163-172). Madrid: Ediciones de La Piqueta.

González, H., Spessot, A., Rinaldi, M. R., Crespo, A., y Escalante, M. (2009). *Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas*. Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

Laclau, E., y Mouffe, Ch. ([1985] 2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Laclau, E., y Mouffe, Ch. (2000). Posiciones del sujeto y antagonismo: la plenitud imposible. En B. Arditi (coord.), *El reverso de la diferencia. Identidad y política* (pp. 153-168). Caracas: Nueva Sociedad.

Laclau, E., y Mouffe, Ch. (1996). ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? *Antología del pensamiento crítico argentino contemporáneo*, *85*, 69-86.

Laclau, E., y Mouffe, Ch. (2002). *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Laclau, E., y Mouffe, Ch. (2004). Discurso. *Topos & tropos*, *1*(1), 1-7. Recuperado de http://institutocienciashumanas.com/wp-content/uploads/2020/03/Laclau.-discurso.pdf

Laclau, E., y Mouffe, Ch. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Laclau, E., y Mouffe, Ch. (2014). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Oviedo, M. I. (2021). Lengua y literatura en la historia de la formación docente para la educación primaria argentina. Itinerarios Educativos, *15*, 2.

Oviedo, M. I., Mombello, L., Ortega, M. I., Suárez, M., Duhalde, M., Moscato, P., y Miguel del Campo (2014). Experiencia de formación pedagógica y Sindical UNIPE-CTERA: Diplomatura en Sistematización y Análisis del trabajo docente. En M. Badano y J. Ríos (coords.), *Actas II Seminario Nacional de la Red Estrado. Trabajo Docente y pensamiento crítico. Políticas, prácticas, saberes y transformación social* (pp. 237-242). Paraná: Editorial Fundación La Hendija.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Southwell, M., y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, *11*, 1-25. Recuperado de https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491/1501

Southwell, M., y Boulan, N. (2019). Política de formación docente en la provincia de Buenos Aires (2004-2007): Curriculum, horizontes formativos y praxis política. *Revista Estado y Políticas Públicas, 13*, 61-82. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11967/pr.11967.pdf

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Madrid: Narcea Ediciones.

Viñao, Antonio (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México: Ediciones Morata.

Viñao, A. (2013). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, *25*, 243-269. Recuperado de https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11181

Los procesos de construcción, reconocimiento y legitimación de conocimientos y saberes en los Institutos Superiores de Formación Docente desde la perspectiva de los hacedores (Argentina, 2006-2016)

Cristina Rafaela Ricci

Los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) suelen ser la puerta de entrada a la Educación Superior (ES) para muchos jóvenes y adultos. Para algunos de ellos, como fue mi caso, además se constituyeron en el lugar para el ejercicio y desarrollo profesional como formadores/as de maestros/as, profesores/as e investigadores/as. Es entonces cuando los ISFD pasan a ser parte de nuestra identidad personal y profesional, porque son nuestra dependencia institucional por elección.

En el ámbito del posgrado no son pocas las reflexiones y análisis sobre las razones por las cuales se elige un determinado tema de la tesis. En líneas generales se plantea que el objeto de tesis se vincula con la propia historia del tesista. En todo caso, el tema de mi tesis de doctorado sí está en íntima relación con esta filiación institucional. Desde este lugar como miembro y hacedora del campo de la Educación Superior en ISFD en el conurbano bonaerense abordé el estudio

de los procesos de producción, reconocimiento y legitimación de conocimientos y saberes en el sistema formador argentino entre los años 2006 y 2016. El estudio fue realizado con la dirección, orientación y apoyo de la Dra. Silvina Larripa, docente del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP, Argentina), y está disponible en la memoria académica del repositorio institucional de la FaHCE-UNLP bajo el título *Producción, reconocimiento y legitimación del conocimiento en los Institutos Superiores de Formación Docente: Argentina 2006-2016* (Ricci, 2019).

Sobre la relación entre los ISFD, el conocimiento y los saberes son escasas las investigaciones, si bien pueden encontrarse dos estudios nacionales realizados por Serra y sus colaboradores en los años 2003 y 2012 y tres informes de gestión de los años 2013 y 2015 realizados por el Área de Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

En el primer estudio, Serra y Landau (2003) reseñan que durante la década de 1990 los ISFD atravesaron un proceso de reestructuración y transformación, que incluyó nuevas funciones en su organigrama original, entre ellas, la capacitación e investigación, funciones asignadas a cada institución y no al sistema formador en su conjunto. También señalan que, en la primera década del año 2000, la situación del sistema formador refleja heterogeneidad y desigualdad entre los institutos.

A partir del año 2007, con la creación del INFD se prescribe una nueva relación entre la investigación y el sistema formador: ya no son los institutos los responsables del cumplimiento de la función de investigación, sino el sistema formador. En cuanto a esa relación, Sarlé (2007) señala que se reconocen cuatro perspectivas:

1. El formador de formadores, en tanto docente que es investigador de su propia práctica de formación.
2. La investigación es una estrategia de formación de docentes.

3. La investigación de la realidad educativa para su mejoramiento está fuertemente ligada al trabajo colaborativo con las escuelas del entorno del instituto formador.

4. La investigación educativa en sentido académico está relacionada a los ámbitos de producción universitaria y a sus propios cánones de validación.

En el segundo estudio, Serra (2012) releva que, si bien la política educativa de los diez años transcurridos entre el primer y segundo de los informes asume una clara tendencia hacia la consideración de los ISFD desde sus propias características y fortalezas, no se descarta que esas cuatro visiones sigan operando, de algún modo, en el conjunto del sistema en particular. A esto hay que sumar que, con respecto a la investigación en ES, se referencia a las universidades como encargadas de la producción de conocimiento científico y a los ISFD como aplicadores de los mismos. Asimismo, hay que considerar que el desarrollo de la investigación en el marco de los ISFD en Argentina involucra tanto políticas nacionales como jurisdiccionales, lo que hace aún más complejo el análisis.

Por su parte, los tres informes de gestión antes mencionados, si bien presentan una exhaustiva descripción de la situación del sistema formador en lo relativo la investigación en los ISFD, no dan cuenta del quehacer investigativo desarrollado en esos contextos institucionales (*Cfr.* DNFI, 2013a, 2013b, 2015).

El presente capítulo hace foco en un aspecto de la tesis: las perspectivas de exfuncionarias, profesores/as e investigadores/as en tanto hacedores/as de la Educación Superior (ES), de la Formación Docente (FD), y de la Investigación en Educación (IE). Estas perspectivas son analizadas desde dos dimensiones: la dimensión epistemológica y metodológica, y la dimensión de las políticas públicas en materia de conocimiento y de la Educación Superior.

El capítulo tiene una doble finalidad. La primera es comunicar estas voces y los principales aportes y recomendaciones que la tesis

realiza sobre la investigación en los ISFD, como parte de la Educación Superior en Argentina. La segunda es poner en valor lo vital que es para la investigación en educación que la construcción de conocimiento y la configuración de saberes se realicen en el campo y desde el mismo, es decir, por sujetos que pertenecen, en este caso, al campo educativo y al ámbito de la investigación en educación.

En relación con esto último, es necesario señalar que, junto con los procesos recursivos propios de toda investigación, es necesario el ejercicio vigilante de otros procesos vinculados al compromiso y al distanciamiento (Elias, 2002). Esto desde mi perspectiva es así porque, como plantea el mismo Elias, “la tarea del científico social es comprender, y hacer que los demás comprendan, cambiantes conjuntos de interrelaciones formadas por los seres humanos, la naturaleza de esos lazos y la estructura de esos cambios” (p. 39). Ahora bien, como investigadora formo parte de esos conjuntos de interrelaciones y durante la tesis no quise evitar experimentar esas interrelaciones, directamente o por identificación. Sin embargo, también es cierto que, cuanto mayores son las tensiones y presiones a que estamos expuestos como investigadores y a las que están sometidos los grupos a los que pertenecemos, mayores serán las operaciones mentales de apartamiento, de distancia y las operaciones subjetivas de compromiso que se nos exigen y a las que nos exigimos.

El contexto de las políticas públicas en Educación Superior en Argentina y el escenario epistemológico, metodológico y conceptual en el cambio de época

A partir del año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN), la Educación Superior en Argentina está comprendida a nivel nacional por las universidades e institutos universitarios estatales o privados y por los institutos de Educación Superior (IES) de jurisdicción nacional, provincial, o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada. Asimismo, la LEN prescribe susti-

tuir del artículo 5 de la Ley de Educación Superior (LES, 1995) y de todos aquellos artículos en los que correspondiere la denominación “Instituciones de Educación Superior No Universitarias” (o terciarias) por la denominación “Institutos de Educación Superior” (IES).

En función de estas modificaciones, en Argentina al Sistema Nacional de Formación Docente se lo vincula formalmente con la producción de conocimiento en el campo educativo. Por lo tanto, generar conocimientos y saberes necesarios para la formación integral de las personas, para el desarrollo nacional y para la construcción de una sociedad más justa comienza a ser una de las finalidades que los ISFD tienen que asumir. Esta nueva función se suma a la formación docente inicial y a la capacitación o desarrollo profesional docente. En el año 2007, con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, desde la política pública se intenta dar un nuevo impulso y desarrollo a la investigación en los ISFD como espacios de construcción de conocimiento y saber.

Sin embargo, la producción de conocimientos y saberes no tiende a constituirse como un rasgo de identidad del sistema de formación docente porque, entre otras cuestiones, estos conocimientos y saberes no suelen ser reconocidos como tales en el campo de las ciencias sociales, de las ciencias de la educación, de la investigación en educación y de la Educación Superior. Contradictoriamente, estas producciones no son identificadas por las políticas públicas en materia de conocimiento y educación como formas valiosas para dar respuesta a problemas relevantes en los sistemas escolares y educativos. Estos conocimientos y saberes no circulan, o circulan poco, en espacios académicos, científicos y al interior de los sistemas escolares y educativos. Finalmente, es importante señalar que los aspectos vinculados con las condiciones de producción y con los criterios, mecanismos y circuitos de validación y legitimación de estos conocimientos y saberes han sido poco considerados, estandarizados, regulados y estudiados.

Estos hechos tienen al menos dos consecuencias, como lo señala el Consejo Federal de Educación (CFE):

a) el Sistema Educativo no puede beneficiarse del examen, la crítica y la reformulación de las prácticas pedagógicas y de las prácticas de enseñanza cuando los conocimientos no toman estado público;

b) las trayectorias profesionales de los formadores no capitalizan estas producciones porque la falta de instancias de comunicación y difusión disminuye las oportunidades de los/as profesores/as de los IES/ISFD de realizar actividades académicas reconocidas como parte de su desarrollo profesional.

Esta realidad, en el ámbito de la Educación Superior y de la investigación en educación, pone en tensión categorías como jerarquía-sojuzgamiento de conocimiento y saberes, al mismo tiempo que cuestiona el monopolio de algunas instituciones productoras de los mismos. A su vez, instala el debate sobre las formas, reglas y autoridad académica, científica y profesional instituida en los campos epistemológico, metodológico y de las políticas públicas, en lo relativo al reconocimiento y legitimación del conocimiento y del saber en el campo de la educación.

Ahora bien, junto con estas nuevas definiciones dadas por la política educativa sobre la Educación Superior y sobre el sistema formador en Argentina, en la segunda mitad del siglo XX y en las primeras décadas del siglo XXI han cobrado fuerza en el campo de la investigación las críticas y cuestionamientos a los planteos epistemológicos y metodológicos heredados de la Modernidad representados por el denominado *modo 1* de producción de conocimiento fundamentado en la lógica y racionalidad hipotético-deductiva (Gibbons et al., 1997).

Con el quiebre y agotamiento del paradigma científico moderno, al menos en el campo de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación, se registra la emergencia de otras epistemolgías y otras metodologías. Así, van ganando territorio epistemologías y metodologías alternativas y emergentes. Las primeras se mantienen próximas a la

concepción heredada (modo 2), y las segundas están más vinculadas a una racionalidad situada e inductiva, ampliada a lo histórico, cultural, a lo colectivo, colaborativo, epocal, contextual (modo 3 y modulaciones metodológicas).

En el modo 1, los problemas se plantean y solucionan en el contexto regido por intereses principalmente académicos de una comunidad específica. Es un modo disciplinar, con relativa homogeneidad en la conformación de equipos, basado en una organización jerárquica y con menor responsabilidad social. Por lo tanto, es un sistema restringido de control de la calidad que prioriza la evaluación colegiada en el ámbito académico. En cambio, en el modo 2, los problemas se plantean y el conocimiento se produce en un contexto de aplicación. Es un modo transdisciplinario con heterogeneidad en la conformación de equipos, cuya organización es horizontal con estructuras transitorias, y con mayor responsabilidad social, reflexiva. El sistema de control de la calidad incluye evaluación colegiada y además un conjunto de protagonistas más amplio, temporario y heterogéneo, que colaboran en un problema definido en un contexto específico y localizado (Gibbons, 1998; Sañudo, 2010; Amador-Lesmes, 2018). En este escenario epistémico-metodológico, en su investigación referida al campo de la educación, Sañudo (2010) considera que los modos 1 y 2 pueden articularse y ser mutuamente útiles. Sin embargo, entiende que hay que propiciar el tránsito de la racionalidad del modo 1 hacia una racionalidad más identificada con el modo 2 sin abandonar el modo 1. Es necesario generar condiciones de producción de conocimiento más afines al modo 2.

Por su parte, el modo 3 está asociado con la idea de resolver necesidades sentidas por la comunidad, por lo que es socialmente responsable frente a las problemáticas, que son resueltas en un contexto de aplicación. Es transdisciplinario, no necesariamente hay heterogeneidad en la conformación de equipos. Su organización es heterárquica, no necesariamente transitoria. El control de calidad se lleva a cabo por

diversos actores, entre los cuales la iniciativa va de abajo hacia arriba (Jiménez y Escalante, 2010; Amador-Lesmes, 2018).

Finalmente, las modulaciones metodológicas (Díaz, 2013) implican un acto creador por el cual el investigador sale de los métodos e inventa categorías propias deconstruyendo las establecidas. Se trata de moldear variables de manera continua, deviniendo, siguiendo los ritmos, las velocidades de las materialidades y del pensamiento en el proceso de investigación. Una investigación necesita técnicas sistemáticas, pero, en la misma medida, requiere ductilidad y creatividad, por lo que la multiplicidad metodológica hace creativa a la investigación a la vez que rigurosa. Una investigación necesita métodos modulables, flexibles, intercambiables, múltiples, de modo que la investigación le pueda seguir el ritmo a la realidad estudiada y, al mismo tiempo, la extraiga del caos.

La concepción de conocimiento científico heredada de la Modernidad y las epistemologías y metodologías alternativas y emergentes ponen de manifiesto que cada época histórica genera sus propias condiciones de posibilidad para que ciertos conocimientos y saberes sean considerados necesarios y útiles, al mismo tiempo que se generan las condiciones para que otros sujetos e instituciones sean legitimados como capaces de producir conocimientos y configurar saberes, a la par o en tensión con otros sujetos e instituciones (Foucault, 1981; Gibbons et al., 1997; Díaz, 2007, 2010; Álvarez, 2014; Jiménez y Escalante, 2010).

En relación con este contexto histórico –de transición epistemológica y metodológica en el paso de la Modernidad a la Posmodernidad y de transformación de la Educación Superior y su vínculo con el conocimiento en la República Argentina–, en nuestra tesis abordamos estos interrogantes:

- ¿Cuáles son las perspectivas epistemológicas y metodológicas que atraviesan y orientan las investigaciones que se desarrollan en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD)?

- ¿Cuál es la especificidad epistemológica y la relevancia para las políticas públicas educativas y del conocimiento que tendrían los conocimientos y saberes producidos por los ISFD?
- ¿Cuáles son los criterios y circuitos de producción, validación, difusión, reconocimiento y legitimación para los conocimientos y saberes configurados en los ISFD?

La hipótesis sustantiva que orientó nuestro estudio fue que los planteos y categorías epistemológico-metodológicos de la concepción heredada de la Modernidad no son los más aptos para otorgar estatus académico-científico a los conocimientos producidos y a los saberes configurados por las prácticas del conocimiento desarrolladas en los ISFD. En cambio, los aportes de epistemologías y metodologías emergentes en la posmodernidad sí ofrecen elementos y categorías adecuados para analizar e interpretar la praxis investigativa en los ISFD.

Para abordar estas preguntas e hipótesis e interpretar las voces de los sujetos nos resultaron significativas algunas categorías conceptuales construidas desde una epistemología ampliada a lo histórico, contextual, situado, cultural, social, político, axiológico e institucional, la cual, a su vez, incluya a los sujetos y a sus prácticas. Entre ellas, destaco las categorías de prácticas del conocimiento (Guyot, 2011), configuración y reconfiguración del conocimiento (Gibbons, 1998), matriz o estructura epistémica (Martínez, 2008), y cultura epistémica de la profesión (Sañudo, 2010).

Las prácticas del conocimiento aluden a un saber hacer en un campo específico del conocimiento según la formación recibida en las instituciones habilitadas a tal fin, las universidades, los institutos superiores de enseñanza, los institutos de profesorado, las academias. Estas prácticas solo pueden ser realizadas por aquellos que, autorizados por las instancias gubernamentales de un país, poseen títulos o reconocidas condiciones que los habilitan para su ejercicio. Son prácticas regladas que se articulan en regímenes institucionales y guberna-

mentales organizados como dispositivos que permiten ver, enunciar, implicarse en relaciones de poder y vincularse de una determinada manera con el conocimiento. Tres son los tipos de prácticas del conocimiento reconocidos hasta el momento: prácticas de investigación, prácticas de enseñanza y/o de formación, y prácticas de intervención (Guyot, 2011).

La categoría *configuración* contiene la interrelación de normas cognitivas y sociales para la generación de conocimientos en un determinado contexto, manera particular o disposición que asumen los componentes del conocimiento. En cambio, la reconfiguración supone el aprovechamiento creativo del conocimiento generado en otra parte que pueda usarse con eficacia en un contexto particular en el que se busca la solución de un problema (Gibbons, 1998).

Por *matriz* o *estructura epistémica* se define al sistema de condiciones del pensar prelógico o preconceptual que da origen a una cosmovisión, mentalidad o ideología específica, paradigma científico, espíritu de época, cierto grupo de teorías y el estatuto epistémico de un conocimiento que le da sentido (Martínez, 2008). Finalmente, la categoría *cultura epistémica* de la profesión alude a la constitución del conocimiento educativo propio de esta área del conocimiento, que incluye la comprensión del objeto educativo como tal y desde su naturaleza misma, al mismo tiempo que incorpora normas y mediaciones propias para un conocimiento y la sistematización de los productos para que los educadores accedan a él (Sañudo, 2010).

Perspectiva, enfoque y abordaje metodológico

El estudio realizado se inscribe en el paradigma cualitativo, de diseño descriptivo centrado en la perspectiva de los sujetos –es decir, en el punto de vista que tienen desde su posición concreta en el espacio social, cultural, político, epistemológico y educativo–, en busca de objetivar el sujeto de la objetivación. Este diseño metodológico se caracteriza por ser flexible, emergente e interactivo. Por lo tanto,

los instrumentos y técnicas de recolección fueron elaborados *ad hoc* en función del trabajo recursivo y del doble ejercicio de compromiso y distanciamiento en el campo y con el mismo. La indagación realizada puso en diálogo, como se anticipó, a distintos actores institucionales que aportaron su posicionamiento, producciones y perspectiva. Los referentes empíricos fueron el Área de Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), el Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen Investigación desde la Escuela (CA), y profesoras/es e investigadoras/es del ámbito de la Educación Superior y del campo de la investigación en educación vinculados al ámbito universitario.

Las etapas de esta investigación no fueron lineales ni sucesivas, más allá de lo relativo a los pasos formales, sino recursivas, marcadas por actos interpretativos espiralados. Esto posibilitó revisitar el campo, la teoría, la metodología, e, incluso, revisitar nuestros propios esquemas de acción y supuestos, para modificarlos, enriquecerlos y fortalecerlos en función de la interacción realizada en el campo y con el mismo. Al mismo tiempo, permitió construir una visión caleidoscópica sobre los modos de producción de conocimiento y configuración de saberes de la práctica profesional en los ISFD, y sobre los criterios para validarlos y legitimarlos en Argentina entre 2006 y 2016.

Este proceso de investigación asumió tres tipos de reflexividad: (1) la mía como investigadora, (2) mi reflexividad como miembro del campo de la formación docente y de la investigación, y (3) las reflexividades de los/as hacedores/as del campo de la formación docente y de la investigación en educación. Así, el trabajo de campo se constituyó como un proceso de objetivación del espacio, de los posicionamientos y puntos de vista de los sujetos a partir de un nuevo punto de vista: el mío como investigadora y hacedora del campo. Por lo tanto, el trabajo tuvo como base, más allá de la documentación, los puntos de vista de los sujetos según sus posiciones en el campo. Este nuevo punto de vista solo emerge en el desarrollo de un trabajo científico que, como

señala Guber (2001), está munido de instrumentos teóricos y técnicos que permitieron la construcción de una amplia base empírica, a partir de la cual el objeto de estudio tomó la forma de un texto. Dicho texto es producto de una serie de narraciones y descripciones organizadas de manera tal que ponen en evidencia ciertas relaciones de un entramado de prácticas y perspectivas que siempre será más complejo que aquel que pudiera ser presentado (Lahire, 2006; Becker, 2011).

La base empírica quedó conformada por 270 unidades de análisis, a saber: 10 entrevistas (3 a exfuncionarias del Área de Investigación del INFD, 3 a profesores/as de ISFD vinculados con investigación, 1 al referente del CA, y 3 a profesores/as de ISFD y miembros de redes del CA); 22 cuestionarios autoadministrados (3 a profesores de ISFD, 15 a miembros del equipo de investigación del Primer Estudio Nacional sobre prácticas de la enseñanza en el contexto del aula –INFD, 2016-2017–, 1 a un miembro de red/es que forma parte del CA, y 3 a referentes de redes que forman parte del CA); 81 encuestas *online* a directoras de proyectos de investigación –convocatorias INFD, 2007-2014–; 157 textos del corpus documental (20 informes finales de investigaciones de las convocatorias INFD 2007-2013, 9 bases de convocatorias a presentación de proyectos –INFD, 2007-2015–, 1 convocatoria Primer Estudio Nacional sobre prácticas de la enseñanza en el contexto del aula –INFD, 2016–, 9 instructivos con los criterios para los evaluadores externos de proyectos de investigación presentados en las convocatorias INFD 2007-2015, 1 instructivo con los criterios para los evaluadores externos para la evaluación de informes finales de investigación para convocatorias INFD 2007-2014, 1 reglamento de funcionamiento de la Comisión de Evaluadores Externos de las convocatorias nacionales de proyectos de investigación de los institutos de Formación Docente y de informes finales, 20 informes finales de investigación –convocatorias INFD 2007-2013–, 9 convocatorias encuentros nacionales CA –2006-2016–, 1 documento con los lineamientos para la presentación de ponencias CA 2006-2016, 9

instructivos con criterios para lectura entre pares –CA, 2006-2016–, 11 convocatorias a los encuentros nacionales del CA 2006-2016, 50 ponencias pesetadas en los encuentros nacionales del CA 2006-2016 seleccionadas para su análisis, y 16 registros de lecturas entre pares –años 2008, 2009, 2010, 2011, 2013 y 2014–).

Los datos construidos a partir de la información obtenida en el trabajo de campo fueron analizados desde el enfoque, principios y lógica de la teoría fundamentada en datos empíricos (TF) y en el método comparativo constante (MCC) (Glaser y Strauss, 1967; Buenfil Burgos, 2002; Borda et al., 2017).

Para el análisis de la perspectiva del INFD como agente de las políticas públicas, del CA como actor colectivo, y de profesores/as e investigadores/as que se desempeñan en Educación Superior, las categorías conceptuales nodales consideradas fueron: epistemología ampliada, modulaciones metodológicas, prácticas del conocimiento, usos de la teoría en investigación en educación, y los modos 1, 2 y 3 de producción de conocimiento. Estas categorías fueron puestas en diálogo con aquellas que surgieron como categorías nativas en las entrevistas, cuestionarios autoadministrados y encuesta *online*. Las categorías nativas son: concepción de conocimiento y de saber, concepción de investigación, condicionantes para la investigación en los ISFD (obstáculos/facilitadores), sujetos productores de conocimiento, contextos de investigación, criterios para validar producciones, temas/problemas/agenda de investigación para el sistema formador.

Las convocatorias del INFD para la presentación de proyectos de investigación por los IES/ISFD, las convocatorias a los encuentros nacionales del CA y los documentos vinculados con procesos de evaluación y/o aceptación fueron analizados según categorías preestablecidas *ad hoc*: finalidad de la convocatoria/encuentro, concepción de la investigación, sujeto/s investigador/es, contexto/ámbito y modo de producción del conocimiento, metodología para la producción del conocimiento, tipo de investigaciones, ejes/temáticas, finalidad/obje-

tivos de la producción del conocimiento y de la investigación, criterios para la validación/legitimación del conocimiento, criterios para la aceptación de ponencias y sistema/forma de socialización de los resultados.

El análisis de informes finales de investigaciones presentados al INFD y de ponencias presentadas al CA se realizó con estas categorías preestablecidas *ad hoc*: sistema de socialización de los resultados, escritura en relación con la producción-comunicación del proceso investigativo, concepción de conocimiento y de investigación, tipo de investigación, contexto/ámbito de producción del conocimiento, metodología, criterios de validación/legitimación del conocimiento, finalidad producción del conocimiento de la investigación, sujetos productores de conocimiento y concepción de docente como investigador/productor de conocimiento.

Se logró documentar, comprender e interpretar discursos y prácticas investigativas vinculados con los ISFD desde dos dimensiones, una epistemológico-metodológica y otra de las políticas públicas en materia de conocimiento y de Educación Superior. Esto permitió explicitar el estado de situación sobre la producción, validación, reconocimiento y legitimación de conocimientos y saberes realizada en los ISFD. Si bien no se hizo foco en las causas del estado del objeto de estudio, igualmente se llegaron a caracterizar sus rasgos específicos.

Finalmente, hay que subrayar que los aspectos éticos del proceso investigativo fueron garantizados porque toda la información obtenida fue utilizada y resguardada según lo prescripto por la Ley de Protección de Datos Personales (N.º 25326/2000)

Las perspectivas y voces de los sujetos: resultados y hallazgos

Como anticipé, este capítulo presenta las perspectivas de los sujetos en tanto hacedores del campo de la Formación Docente y de la investigación en educación. Algunos de ellos son gestores de las

políticas públicas en materia de Educación Superior para los ISFD y de producción de conocimiento, otros son referentes de la Educación Superior universitaria y de la investigación, otros son referentes de la Educación Superior en ISFD y de la investigación, otros son referentes del Colectivo Argentino como sujeto colectivo, y otros tienen doble afiliación institucional tanto en la Educación Superior como en el Colectivo Argentino.

Principales hallazgos acerca de la producción, relevancia y legitimación del conocimiento producido por los ISFD desde la perspectiva de algunos miembros del INFD y desde la perspectiva de profesores/as investigadores/as que se desempeñan en Educación Superior

Dimensión epistemológica-metodológica

Si bien el INFD diferencia entre acciones investigativas y acciones de intervención, se registra cierta atomización y parcialización de las mismas. Esto lleva a sostener una mirada fragmentada y simplificadora de las dimensiones micro- y macroepistemológico-metodológicas, socioantropológicas, socioeducativas y pedagógico-didácticas en el sistema formador. Esta mirada fragmentada coincide con la ya reseñada en el informe de investigación de Serra (2012).

Sin embargo, resulta positiva la diferenciación que realiza entre prácticas de conocimiento, prácticas investigativas, prácticas intelectuales, prácticas docentes, prácticas profesionales y prácticas de la enseñanza, porque esto permite a los ISFD ganar especificidad. Cuando se vinculan estas prácticas con la producción de conocimientos y con la configuración de subjetividades profesionales, la especificidad en la diferenciación de tipos de prácticas permite avanzar en la sustitución de la categoría praxis científica por la categoría praxis epistemológica y metodológica, al menos cuando se analiza la producción de conocimiento en el sistema formador.

Otra diferenciación relevante es la establecida entre producción y generación o construcción de conocimiento. Estas últimas son más cercanas a las categorías configuración y reconfiguración del conocimiento, en términos de uso y transferencia de conocimiento generado en un contexto particular que sirva, mediante su aprovechamiento creativo, a la resolución de problemas en otros contextos.

Por lo tanto, se perfila una especificidad en el tipo y finalidad de la investigación a desarrollar por los ISFD animada por el INFD. Es una investigación "útil", en el sentido de configuración y reconfiguración del conocimiento en términos de Gibbons (1998). Esto se infiere, por ejemplo, cuando una de las funcionarias de las políticas públicas manifiesta: "la investigación en los institutos tiene que ser mucho más ligada a poder retroalimentar la formación docente inicial y la formación docente continua…" (Funcionaria INFD,3).

Asimismo, es de destacar que, al considerar el alcance del conocimiento producido, no se pretende generar grandes teorías, sino –en términos de Gibbons (1998) – configurar un tipo de conocimiento que pueda ser reconfigurado, es decir, un conocimiento que pueda ser usado con eficacia en un contexto particular, pero que, a la vez, pueda ser aprovechado creativamente en otros contextos. Así lo percibe una profesora de un ISFD cuando expresa: "mucha gente [está] investigando cosas interesantes que quizá no tengan que ver con hacer grandes descubrimientos, pero me parece que se pueden hacer aportes interesantes…" (Profesora ISFD, 3).

En cuanto a los modos de configuración (producción, generación, construcción) del conocimiento, en líneas generales, los ISFD asumen rasgos mixtos, algunos propios del modo 1, otros del modo 2, y otros incluso del modo 3. Hay cierta ruptura epistemológica y metodológica con la concepción heredada de la modernidad porque los ISDF no pretenden realizar una síntesis superadora, sino que buscan aperturas a otras modalidades institucionales de producción de conocimientos y saberes.

Esta búsqueda de otras modalidades metodológicas se pone de manifiesto en las palabras de los actores del sistema formador, tanto en las de los gestores de las políticas públicas (funcionarias) como en las de los artífices de las mismas (profesoras y profesores):

> No hay una política clara de investigación para el sistema de formación, no hay una política de investigación, hay que pensar cuál es la política de investigación para el sistema de formación docente. Me parece que hay que darse ese debate… (Funcionaria INFD, 3).

> [Hay que ir pensando] espacios de conversación donde distintos sujetos con distintas experiencias y distintas expresiones de saber y de saberes puedan dialogar formando un tejido de inteligibilidad en donde no suceda que un discurso coloniza a un discurso con sus reglas… (Profesor ISFD, 1).

Sin embargo, desde las políticas públicas, tanto en el período 2006-2015 como en el período 2015-2016, la tendencia es consolidar la investigación en el sistema formador en términos de la matriz moderna, en forma especular a la investigación universitaria. Esta tendencia a asimilar la investigación en los institutos de Educación Superior con la modalidad de investigación en la Universidad queda expuesta en las palabras de una funcionaria, quien expresa que

> desde el INFD… se promovía [que los IES] llevaran adelante proyectos de investigación a la manera universitaria como una función más de los institutos de formación docente aunque [esta] fuera una función, por la propia tradición de los institutos, un poco ajena… (Funcionaria INFD, 1).

Otro actor sostiene que “hay que ir ganándose el campo en términos de Bourdieu” **(**Funcionaria INFD, 2), lo que implica que se está en un proceso de constitución de nuevos actores en el campo de la investigación con la emergencia de formas de producción de conocimiento que no siempre “entran” en los formatos clásicos de las convocatorias

y de los informes finales, los cuales pueden resultar "forzados". Esto queda evidenciado cuando una de las profesoras de un instituto expresa: "Por qué tengo que poner tanta cantidad de gente del instituto [hace alusión a las bases de las convocatorias del INFD], si por ahí el que sabe está en otro lado" (Profesora ISFD, 3).

Al incluirse el ISFD como actor algo debe modificarse en relación con algunas de las reglas que rigen ese campo. También deben implementarse nuevas reglas para estos sujetos, para este tipo de institución y para el tipo de conocimiento que se produce. Así lo explicita el siguiente testimonio:

> la investigación de tipo académica es un tipo de investigación y hay otras formas de producir conocimiento que son interesantes… Lo importante es ser abierto, estar a disposición de formas de trabajar que aporten y que den sentido a lo que uno hace…todos los que tengan interés, me parece que no tiene que haber exclusividades… Hay que ampliar, el conocimiento debe ser democrático y accesible para todos y de ahí cada uno aporta lo que puede, lo que sabe. Lo que sí, hay que ser respetuoso de los lugares, de que todos pueden aportar (Profesora ISFD, 2).

Se está en un proceso de construcción de legitimidad, de nuevas formas de investigar**,** este proceso hay que ponerlo en perspectiva histórica. La Universidad hace 130 años que viene investigando (aunque en educación bastante menos); algunos institutos (la situación de la investigación en los institutos es absolutamente heterogénea) lo hacen desde hace 30 años. Desde hace 7 años, desde la LEN al sistema formador se le asigna, como una nueva tarea, la investigación. Por ello, el INFD con los IES tienen que construir legitimidad trabajando, produciendo. Investigar implica dar a publicidad los resultados y esto lleva a conformar una comunidad del nivel superior y a formar parte de ella. De esta forma, se recupera la modalidad de "comunidad científica" en términos de trabajo colectivo, porque es en esa comunidad en la que

se discute y se construye colectivamente el conocimiento. En el caso de los IES, esa comunidad está formada por equipos de trabajo con docentes y estudiantes que tratan de armar redes institucionales e interinstitucionales. De esa nueva configuración dan cuenta testimonios como el que sigue:

> la Ley Federal de Educación (…) impuso a las instituciones la función de investigar (…) la Resolución 30 del Consejo Federal de Educación instala la función de investigar al sistema formador… hay que escribir la “30 bis” … hay que ir ganándose el campo… (Funcionaria INFD, 2).

En este sentido, funcionarias, profesoras y profesores coinciden con que la función de investigación tiene que ser una función pensada a escala del sistema formador y no a escala institucional.

Dimensión de políticas públicas en materia de conocimiento y Educación Superior

El INFD, como organismo ejecutor de las políticas públicas para el sistema de formación docente entre los años 2007 y 2016, sostiene el fomento, institucionalización y fortalecimiento de la función de investigación en los ISFD en áreas de vacancia de conocimiento en el interjuego dialéctico y dialógico saber-poder.

La intención a nivel nacional y jurisdiccional es situar a los ISFD como parte de la trama de la Educación Superior mediante la construcción de una cultura epistémica propia. Sin embargo, los dispositivos implementados en el período 2007-2016 impulsaron la construcción de una cultura especular a la cultura universitaria. Esto quizá responda a que las políticas públicas aún no logran diseñar criterios y condiciones propios para el sistema formador. Otra posible causa es la falta de acuerdos sobre paradigmas epistemológicos y metodológicos más afines a la especificidad de los ISFD, sustentada en una racionalidad situacional, contextual, social e institucional distinta de la racionalidad moderna.

El campo de las políticas públicas de conocimiento y de formación para la docencia, la producción de conocimiento y de saberes, su legitimidad y relevancia aún están en un estadio incipiente, en el cual se van delineando diferenciaciones entre actividades, roles, responsabilidades, encuadres y perspectivas. Sobre estas nuevas condiciones y su carácter incipiente se explaya una de las funcionarias:

> [Hay que] darse un debate en cuanto a qué es investigar en los institutos de formación docente y qué tipo de relación queremos plantear entre investigación, formación y práctica, porque si no se debaten algunos principios en cuanto a esa relación entre investigación educativa, formación docente y práctica… Me parece que no ha habido un pensar en serio una política de investigación ni en la gestión anterior ni en esta; esa es mi conclusión. No hay una política clara de investigación para el sistema de formación, no hay una política de investigación, hay que pensar cuál es la política de investigación para el sistema de formación docente. Me parece que hay que darse ese debate… (Funcionaria INFD, 3).

Desde las políticas públicas aún no se ha podido delinear una política sobre producción de conocimiento en el sistema formador, modalidades, sentidos, finalidades y, mucho menos, la continuidad de las políticas en administraciones del mismo partido político gobernante.

En cuanto al estado de situación de la investigación en los ISFD en particular, los entrevistados coinciden en señalar algunos problemas-tensiones, tales como falta de condiciones laborales del docente, falta de espacio físico y ambientes a nivel de sectores específicos en las instalaciones, falta de lugar académico y simbólico de la investigación en la vida y organigrama institucional, falta de formación en investigación de los profesores de los ISFD, desinterés por parte de los propios actores, instituciones, y de la política pública por institucionalizar la función de investigación, entre otras limitaciones. Esta falta de institucionalización de la investigación en los institutos es puesta

en evidencia, por ejemplo, cuando una de las profesoras expresa que los institutos: “No están pensados para investigar…” (Profesora ISFD, 1). En la misma línea, otra colega manifiesta la dificultad de que en los institutos no hay mucha tradición en investigación, y que, por ello, no debe implementarse su ejercicio como si se tratara simplemente de sumar una modalidad académica tradicional. También planteó que esa falta de correspondencia propiciaba que las convocatorias terminaran teniendo un carácter burocrático (Profesora ISFD, 2).

En cuanto a los tipos y modos de investigar, los testimonios coinciden en señalar que, en general, las investigaciones (cuando no se confunden con otro tipo de proyectos, tales como los de diagnóstico institucional, de intervención, e incluso con los propios proyectos de cátedra, que en algunas jurisdicciones anexan acciones de investigación y de extensión) son de tipo artesanal, poco científico, intuitivas, basadas en ensayo-error. Otro testimonio (Profesora ISFD, 4) lo plantea como algo “no científico, sino artesanal e intuitivo”. Una dificultad central frente a estas limitaciones es que la/os profesores/as de los institutos no tienen un tiempo asignado específicamente para investigar, sino que tienen que ubicar esa actividad dentro de su horario de docencia.

Sin embargo, se resalta el lugar estratégico que tienen los ISFD en cuanto a la producción de conocimiento focalizado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, investigaciones que aportarían al sistema educativo conocimiento útil para la enseñanza y para la formación de formadores. En este sentido, el principal criterio para la validación/legitimación del conocimiento producido (en este punto se deja fuera la categoría “saberes prácticos/experienciales”) es la utilidad, en el sentido de configuración-reconfiguración del conocimiento (Gibbons, 1998). Este criterio pragmático es sostenido categóricamente por el profesorado, por ejemplo, cuando dicen: “En el instituto la aplicación [es central] sí o sí la aplicación…la aplicabilidad de lo que se investiga” (Profesora ISFD, 3). Al mismo tiempo, hay opiniones que se contraponen a esta afirmación, como la de la Profesora ISFD 5,

quien manifiesta que hay un reduccionismo cuando se plantea que la investigación en el instituto tiene que concentrarse en la aplicación de conocimiento específico, pero también de la aplicación de ese conocimiento, que es lo didáctico. Con esa afirmación ella pone en cuestión que ese sea el único rol posible de la investigación:

> la producción de conocimiento tiene que ser dentro del área de conocimiento específico, pero también de la aplicación de ese conocimiento, que es lo didáctico, porque esa es la función de un ISFD… la aplicación hay que investigar para incidir, y me parece que no es el único rol u objetivo de la investigación, podés producir conocimiento desde otro ámbito también… (Profesora ISFD, 5).

En cuanto a la segunda finalidad, es decir, la generación de conocimiento útil para la formación de formadores, cuando analizamos la relación investigación/formación docente, de la información recabada surgen diferencias entre ambas acciones. La investigación, o por lo menos una actitud investigativa, es inherente a los procesos formativos; enseñar a investigar es parte de la formación de formadores. En esta línea una profesora del ISDF argumenta:

> la producción implica elaborar algo que antes no estaba, que puede ser, a lo mejor una pequeña contribución pero que es algo nuevo. El docente a veces simplemente se transforma en un reproductor de conocimiento, o sea, repite lo que leyó, lo que estudió, lo que sabe (…) pero eso necesita de un análisis y de un trabajo sistemático que, si no se realiza, no es tan válida esa producción (Profesora ISFD, 1).

Asimismo, se señala que no solo hay diferencias en cuanto a investigar en las universidades y en los ISFD, sino que estas diferencias subsisten si se considera la formación docente desarrollada por ambas instituciones. En este mismo sentido, los entrevistados señalan una marcada diferencia en la finalidad y el objeto de estudio en la investigación que se lleva adelante en los IES con respecto a la rea-

lizada en la Universidad. También destacan las tradiciones distintas; algunos de los entrevistados incluso indican que los IES no tienen tradición en investigación dado que desconocen que sí hay historia en investigación educativa. Como se ve en el siguiente fragmento, unos y otros ponen el acento en que las diferencias se encuadran al menos en tres categorías: la situación institucional –es decir, la institucionalidad que tiene la investigación en la Universidad y que no tiene en los IES–, el modo de investigar, y los tipos de investigaciones que se desarrollan:

> Nosotros, por ejemplo, hacemos análisis del discurso, pero también lo hace gente de otro lado, entonces tenés otro tipo de vínculos (…) lo que tiene la Universidad es que, como tiene mayor tradición, hay de todo (…) acá [en el instituto] nosotros hacemos investigación teórica, vinculada a la disciplina (Profesora ISFD y Universidad, 3).

Si bien se explicitan diferencias y especificidades al interior de la Educación Superior según se trate de instituciones universitarias o de institutos, se advierte que el vínculo entre ambos tipos de organizaciones es deseable bajo ciertas condiciones, aunque no es condición para garantizar legitimidad a los institutos. Esto queda reflejado cuando un profesor de instituto plantea: "Tendríamos que sentarnos y escucharnos, que no sean relaciones así muy de colonización… creo que hay que perder el miedo de ambos lados también…" (Profesor ISFD, 2).

Al mismo tiempo que se reconoce la importancia de la investigación por fuera de los ISFD y de la Universidad, sobre todo en el formato de redes, se pondera a estas redes como espacios formativos y como ámbitos de validación del proceso de producción de conocimiento. Así se lo caracteriza:

> En la red había discusiones sobre el diseño, sobre la metodología, se leía, se analizaba sobre lo que se estaba haciendo…de

todas maneras no se planteaban como eso [actividades formativas] sino para compartir el trabajo, pero también, como todos nos estábamos iniciando, creo que fue formativo porque había gente que tenía más formación y por ahí redireccionaba lo que uno estaba haciendo, o de alguna manera marcaba algún aspecto que uno no había tenido en cuenta en el diseño o en el análisis (Profesor ISFD, 1).

Por lo tanto, cobra vigor lo señalado por Gibbons (1998) en cuanto a que, si bien es cierto que las universidades retienen todavía su función de "conciencia de la sociedad", la función crítica ha sido desplazada en favor de otra más pragmática, ligada al suministro de recursos humanos calificados y a la producción de conocimiento. A su vez, planteé que estos cambios no son teóricos, sino que buscan tener un efecto práctico directo en la conducta y el funcionamiento de las instituciones de Educación Superior. En la Universidad, sin embargo, la producción de conocimiento sigue respondiendo a la concepción heredada de la Modernidad, tanto en el modo –es decir, en el tipo y forma en la que se produce el conocimiento (Amador-Lesmes, 2018)– como en la finalidad, aun cuando estas estructuras se estén modificando (Gibbons, 1998). Esto nos lleva, finalmente, a considerar el rol de las políticas públicas en relación con la investigación en Educación Superior. Si bien al ser parte de la tradición de la Universidad estas políticas están consolidadas –por ejemplo, por el CONICET–, no ocurre lo mismo en relación con los IES.

Se coincide en señalar que el rol de institucionalización investigación en IES/ISFD y de validación/legitimación de lo producido recae en primer lugar en las jurisdicciones. Dicha institucionalización requiere, como plantea un profesor de instituto, "crear las condiciones" (Profesor ISFD, 2) para la investigación. Dicho planteo coincide con el de otro colega, quien sostiene:

justamente (…) estamos hablando de cómo esas producciones

> pueden cambiar o no lo que pasa en los ISFD y en todo el sistema educativo de principio a fin. Me parece que [en la institución] deberían ser los primeros interesados en desarrollar esta área y darle un lugar importante (Profesor ISFD, 1).

Asimismo, como se muestra a continuación, se plantea que esas políticas públicas, tanto a nivel nacional como jurisdiccional, tendrían que concretarse en propuestas diversificadas según niveles formativos en investigación, su historia, sus intereses, entre otros:

> no todos los equipos son iguales, entonces no somos todos iguales, que nos exijan más a los que tenemos más formación… Nunca hay nada específico, todo es general, [pero] los equipos no son todos iguales, los proyectos tampoco (Profesora ISFD y Universidad, 3).

En todo caso, el sentido que se le asigna a las políticas públicas tanto en materia educativa como de conocimiento se inscribe en la concepción moderna con fundamento epistemológico clásico, por la cual es el Estado exclusivamente quien tiene que decidir e intervenir en la realidad. Por lo tanto, no se conceptualiza a las políticas públicas como el resultado de la dinámica del juego de fuerzas que se establecen en el ámbito de las relaciones de poder constituidas por los grupos económicos, políticos, sociales y demás organizaciones de la sociedad civil. Dicha dinámica determinaría un conjunto de decisiones que direccionarían o redireccionarían las acciones de intervención administrativas del Estado en la realidad social (Boneti, 2015).

En síntesis, podemos considerar que, tanto a nivel de investigación como de políticas públicas, la perspectiva de los profesores-investigadores en IES/ISFD, algunos ligados con redes externas a los IES/ISFD y otros al ámbito universitario, está atravesada aún por la racionalidad moderna.

Principales hallazgos acerca de la producción, relevancia y legitimación del conocimiento producido por los ISFD desde la perspectiva de algunos miembros del CA tomado como actor colectivo

Dimensión epistemológica-metodológica

Si bien el escenario para las investigaciones promovidas por el CA para los ISFD es el espacio material y simbólico de la escuela y del campo educativo, se presume que hay escenarios pluriformes, diversos, heterogéneos. Así lo expresa uno de los profesores miembro del CA: "Lo que cuesta todavía aceptar en el campo académico y científico es que otros actores no universitarios hagan investigación… No es solamente una representación, hay todo un aparato institucional que ratifica todo esto…" (Profesor CA, 3).

Desde lo metodológico, para el CA la cuestión no se centra en el/los paradigma/s, es decir, en un conglomerado de técnicas tomadas de las ciencias sociales; por el contrario, lo que distingue la investigación educativa en el marco del CA es la utilidad y relevancia de las producciones para los educadores. Por lo tanto, desde la perspectiva del CA el objetivo de la investigación educativa no puede reducirse a la producción de conocimiento para incrementar el cuerpo teórico del saber pedagógico; en sentido opuesto, el conocimiento pedagógico será útil y relevante si se incorpora al pensamiento y acción de los profesores/as, de los estudiantes, de los educadores/as. Un colega lo destaca del siguiente modo:

> lo que está apareciendo ahora como novedoso es el reclamo en el campo educativo de los docentes y también de los educadores que se mueven en los movimientos sociales como productores de saber tomando la tradición de docentes investigadores [para lo cual] deberían realizar investigaciones educativas, etnográficas, para tornarse más críticos [al modo clásico de investigar]…exigiendo al docente, en estos formatos, que abandone su posición de docen-

> te y que se convierta en un investigador…[en el CA]. Está latente esta discusión acerca de distintas formas de investigación… (Profesor CA, 3).

Las redes que integran el CA tienen rasgos comunes a los modos 2 y 3 de producción de conocimiento. Así, cobra fuerza la categoría práctica del conocimiento como descriptora del tipo de actividad investigativa por la índole de los sujetos que la realizan, así como por los contextos y problemáticas que abordan. El microespacio de este tipo de práctica se inscribe en espacios más amplios representados por la institución escolar, el sistema educativo y la formación que condicionan y normativizan sus operaciones. Esto es lo que plantea una de las profesoras miembro del CA: “hoy en día la investigación de tipo académica es un tipo de investigación y hay otras formas de producir conocimiento que son interesantes…” (Profesora CA, 2).

Hay redes que producen conocimiento basadas en la experiencia y el sentido común, es decir, en un saber práctico, mientras que otras parten del saber experiencial y lo formalizan en un conocimiento público, comunicable y socializable, más allá de los sujetos y contextos de referencia. Sin embargo, entendemos que en algunos casos a ciertas redes les queda aún por resolver la cuestión del pasaje epistemológico y metodológico –cualitativo– de la experiencia al conocimiento público. Así lo problematiza un referente:

> [El CA] admite y favorece [el conocimiento práctico]… precisamente lo que quiere es que el maestro traiga su experiencia… [que] es un saber práctico… No me interesa si está validado científicamente… cómo podés validar científicamente algo que es de la experiencia y totalmente cualitativo… Queda al interior del sujeto que lee, ni siquiera dentro de las redes… (Referente CA, 4).

Sin embargo, parecería que al interior del CA no todos los actores coinciden con que sea necesaria la validación del conocimiento producido para quienes la lectura entre pares y los encuentros en sí mismos

no buscan evaluar ni validar o legitimar lo producido y/o presentado, sino solo realizar aportes desde otra mirada.

Un aporte significativo del CA es incluir al par lector-escritor como parte del proceso de construcción de conocimiento, donde este se involucra experiencial, cognitiva, epistemológica y metodológicamente. En este proceso de coproducción resulta interesante el lugar que se le asigna a la lectura y a la escritura como actividades que tienen una función que va más allá –si bien la suponen– de la comunicación de lo producido: es parte de una metodología productora, validadora y legitimadores de saberes. En relación con esto, un profesor miembro del CA refiere que en el CA conviven diferentes tipos de producciones porque tiene un “formato de red, de trabajo espontáneo, menos institucionalizado…” (Profesor CA, 1).

Por lo tanto, el CA no evalúa; lee y aporta. Sin embargo, la praxis científica requiere de algún tipo de contralor de lo producido. En este punto cobran fuerza algunas de las críticas que recibe el CA desde la comunidad académica, fundamentalmente, el hecho de que la relevancia de sus producciones no se plantee en términos epistemológico-metodológicos, sino en términos sociopolíticos. Esto surge del siguiente testimonio:

> lo que le falta al colectivo [CA] es que la relevancia [de sus producciones] termina siendo más sociopolítica [en cuanto a] la participación de los actores que en relación con la producción de conocimiento sobre las prácticas… [Es decir, falta relevancia] epistemológica… (Referente CA, 4).

En general se plantea que las investigaciones tienen que estar relacionadas con la propia práctica, lo que algunos sectores académicos consideran como central por tratarse de un colectivo de educadores que hacen investigación desde la escuela. Sin embargo, se le objeta que no siempre esas investigaciones cumplen con las exigencias y recaudos metodológicos cuando se trata de que los propios sujetos

hacedores de esas prácticas sean los mismos que las investigan. En este sentido, “las presentaciones realizadas al CA siempre tienen que ser sobre su práctica o sobre su escuela…se produce desde el aquí y ahora y sobre la experiencia…” (Referente CA, 4). Pero hay actores que problematizan esta posición, tal como se ve a continuación:

> cuando la propia práctica es un objeto de investigación… es un gran problema. No digo que no se pueda… debe ser de lo más difícil [de investigar]. [Se] investiga otra cosa que la propia práctica (…) no hay nada más invisible para uno que la propia práctica… hay zonas de la práctica de uno que uno no puede ver… (Profesora CA, 6).

Asimismo, se interpreta que esas prácticas están vinculadas con problemáticas sensibles a la realidad contextual, aunque en muchos casos las investigaciones no aspiren a trascender esos entornos. Lo disciplinar está mucho más ligado a lo socioeducativo que a la enseñanza.

Por otra parte, hay que señalar que tampoco existe unanimidad al interior del CA en cuanto a que las prácticas y los contextos próximos sean el objeto de investigación de las redes que lo forman. Algunas redes privilegian sus propios modos de producción como objeto de investigación. Así lo manifiesta un profesor miembro del CA cuando afirma: “Nosotros lo que investigamos es cómo mejorar nuestro dispositivo de trabajo de la documentación narrativa, ese es el objeto de nuestra investigación… y [buscamos] que en lugar de hablar de universal se hable de pluriversidad…” (Profesor CA, 1).

Esta última posición, junto con las otras vertientes del CA, pone de manifiesto que tanto al interior del ámbito académico como en otros sectores profesionales y socioculturales se están gestando –o al menos ensayando– otras formas de producción de conocimiento. Algunas aún más cercanas al modo 1 de producción (Gibbons, 1998), otras en transición entre el modo 1 y modo 2 (Gibbons et al., 1997), y otras, las menos quizás, más próximas al modo 3 (Jiménez y Escalante, 2010;

Acosta y Carreño, 2013). Asimismo, se presentan algunas redes que admiten ser estudiadas en cuanto a sus producciones, no desde modos, sino desde otras ontologías y epistemologías para la producción de conocimiento orientadas a fundamentar prácticas colectivas que impacten a las comunidades (Acosta y Carreño, 2013; Amador-Lesmes, 2018). En cuanto al CA como colectivo, entendemos que su praxis sí se posiciona en el modo 2, en cuanto a que la producción de conocimiento se basa en la generación de redes y en el trabajo heterogéneo y heterárquico, la reflexividad colectiva, el trabajo cooperativo y la confianza mutua entre los integrantes de las redes y del colectivo (Rincón, 2008; Natenzon, Hidalgo y Agunin, 2010; Rodríguez-Sánchez et al., 2013; Torres-Velandia y James-Cruz, 2015; Amador-Lesmes, 2018).

Finalmente, los IES/ISFD son reconocidos por el CA como un tipo de organización privilegiada para la institucionalización de modos de producción de conocimiento cercanos a las modulaciones metodológicas en las que se articulen paradigmas clásicos con otras formas de investigar más cercanas a las prácticas profesionales, es decir, donde se combine el rigor metodológico con la creatividad investigativa.

Dimensión de políticas públicas en materia de conocimiento y Educación Superior

El CA y las redes que lo conforman se autoperciben como actores sociopolíticos en materia educativa y del conocimiento. Su accionar en el campo socioeducativo y en ámbito del sistema educativo está parcialmente regulado por parte de las políticas públicas, si bien comparten con estas el supuesto epistemológico de que un saber o un conocimiento generado es válido y legítimo si puede ser construido en un contexto particular (configuración del conocimiento) y si puede ser usado con eficacia en otros contextos (reconfiguración del conocimiento). Este sentido pragmático que el CA asigna a la producción de conocimiento –compartido por la mayoría de los actores que forman parte de los ISFD y del campo académico-universitario y del INFD

entrevistados– asume un valor político, porque busca modificar un estado de situación respondiendo a problemáticas localizadas. Esto queda evidenciado en el siguiente testimonio:

> hoy hay una gran discusión epistemopolítica, no solo epistemológica sobre quiénes son los sujetos legítimos, para la producción de un saber legítimo… hoy [otros sujetos y contextos] tomaron mayor visibilidad; se discute más la legitimidad del proceso de producción de conocimientos o de saberes por parte de actores o sujetos que tradicionalmente estuvieron excluidos de los cánones científico-académicos de investigación… (Profesora CA, 3).

El CA se presenta como un ámbito plural en cuanto a las modalidades de producción de conocimiento y se percibe como un agente sociopolítico fundamental en cuanto a los aportes que puede realizar a las políticas públicas en materia de conocimiento y en materia educativa. Al mismo tiempo, considera que las políticas públicas nacionales, si bien lo reconocen como actor en el escenario socioeducativo y escolar, no buscan ni pretenden establecer lazos colaborativos con él. En cambio, en algunas jurisdicciones sí se establecen alianzas entre el CA, universidades y direcciones de Educación con el fin de potenciar el trabajo cooperativo, aunque en algunos casos no se compartan paradigmas investigativos.

El vínculo del CA con las políticas públicas de formación docente es establecido por el INFD. En esas relaciones queda evidenciada una diferente concepción de investigación y de los sujetos que se consideran habilitados para producir conocimiento. Por ejemplo, entre los testimonios recopilados, el Referente 3 del CA plantea que hay una tensión con las decisiones del INFD, dado que sigue lineamientos académicos que están influidos por la tradición universitaria (Referente CA, 3).

Por lo tanto, podemos caracterizar la relación del CA con la política pública como un espacio reticular que podría posibilitar nue-

vas construcciones conceptuales, las cuales permitan una interacción múltiple y recíproca entre distintos campos del conocimiento, entre distintos sujetos (redes y colectivos), y entre distintos modos de producción de conocimientos y saberes. Desde posiciones diferentes al interior del CA se considera que las políticas públicas no potencian lo que no dominan, es decir, que el Estado no potencia al CA porque no forma parte de ningún organismo de gobierno. La falta de apoyo, como vemos, no solo está vinculada a cuestiones epistemológico-metodológicas, sino que se debe fundamentalmente a cuestiones de construcción y disputa de poder político en el campo socioeducativo, escolar e investigativo.

Desde las políticas públicas el CA es percibido como un espacio en el que se amplían los contextos y se incluyen sujetos socioeducativos vinculados con la producción de saberes y conocimientos que las propias políticas públicas no convocan.

El CA es percibido, tanto en su interior como desde la perspectiva universitaria, como un tipo de colectivo de colegas, un tipo de organización colectiva en el campo educativo no formal, cuya función es, en general, la de validar producciones bajo el mecanismo de lectura entre pares. Dicha función varía según el momento histórico en relación con otras instituciones (INFD-Universidad) y varía también según las políticas públicas. Así lo refiere un profesor de universidad y miembro del CA: “el CA en algún momento cumplió una ligazón o una forma de amalgamar cosas que otros no se ocuparon de amalgamar, básicamente el Estado y las instituciones estatales…” (Profesor Universitario y Referente CA).

Al mismo tiempo, el CA es visualizado, sobre todo por algunos miembros de la universidad, como una organización de profesionales que busca construir poder y no necesariamente realizar investigación, por lo que sus producciones no tienen relevancia en el campo académico. En ese sentido argumenta una de las entrevistadas:

> yo no estoy tan segura de que el CA, la expedición pedagógica tenga como objetivo la producción de conocimiento. Ellos creen estar defendiendo ese objetivo… creo que el CA y demás van para el lado de la construcción de poder en una comunidad, que yo la llamo profesional, que se autodenominará de trabajadores, creo que va para ahí… ¿A dónde queda el objetivo producción de conocimiento?... (Profesora universitaria e investigadora, 1).

Al CA se le reconoce, además de su dimensión histórica, otras dos dimensiones, una epistemológico-metodológica y otra política. En cuanto a la dimensión epistemológico-metodológica, las presentaciones siempre tienen que ser sobre la práctica, no sobre corrientes teóricas y mucho menos ser ensayos. En relación con estos últimos, son excluidos porque no son el resultado de la producción de conocimiento. En el CA el conocimiento que se presenta y circula es un conocimiento situado, es decir, un producto desde el aquí y el ahora, donde el valor de una experiencia pedagógica está en presentar no solo su proceso como tal, sino el proceso de evaluación, de reformulación, de teorización de esa práctica. Desde esta perspectiva, las producciones bien pueden asociarse con prácticas del conocimiento, en tanto son el resultado de un proceso de reconocimiento de un colectivo de colegas, una comunidad de profesionales que realizan ciertas configuraciones de conocimiento (Guyot, 2011; Gibbons, 1998).

Se reconoce que hay una especificidad en cuanto a los objetos de estudio que se espera que las redes que conforman el CA aborden. Se trata de objetos vinculados con las prácticas pedagógicas y escolares en el ámbito de las escuelas, los cuales se utilizan en cada caso para captar el sentido de esas prácticas. Esto lo manifiesta una profesora cuando plantea que “lo que hay que investigar son las experiencias educativas, las trayectorias educativas de los sujetos y demás, que ese tipo de investigación sea hermenéutica porque se pregunta por el sentido…” (Profesora universitaria e investigadora, 1).

En las relaciones del CA con las políticas públicas queda de manifiesto que el sector correspondiente del Estado no potenció al CA, que no forma parte del gobierno de esas políticas, no solo por cuestiones epistemológicas, sino de manejo de poder político.

Finalmente, como ya señalaron Sarlé (2007) y Serra (2012), la investigación en el sistema formador continúa atrapada en propuestas heterogéneas. Tanto en los ISFD como en algunas redes del CA que nuclean IES la utilización del término *investigación* en ocasiones es ambigua y subsumida a significados cuestionables desde cualquier perspectiva epistemológico-metodológica. Esto, quizá, responda al hecho de que aún la perspectiva desde la que se analiza la investigación en educación en los ISFD siga relacionada a los ámbitos de producción universitaria y a sus propios cánones de validación y representación. Esto se hace visible no solo en el sistema formador, sino también en algunos miembros de los ISFD y de algunas redes del CA.

A modo de síntesis

Entre los objetivos generales de este estudio buscamos analizar el tipo de producciones que se construyen en los ISFD y comprender el estatus y jerarquía del conocimiento y el saber configurado por los ISFD. Esta indagación se hizo a partir de dos dimensiones estructurantes: dimensión epistemológico-metodológica y dimensión de las políticas públicas en materia de conocimiento y Educación Superior. Con ello, el principal hallazgo es que los ISFD, en el ámbito de la Educación Superior y en el campo de la investigación en educación, tienen una posición estratégica y específica en el sistema educativo que no logran tener las universidades.

Los ISFD producen conocimientos y configuran saberes propios de la formación docente y sobre la enseñanza en los distintos niveles educativos. Estos saberes y conocimientos se conceptualizan en plural porque no se limitan a un solo tipo epistémico. Al interior de los saberes hay saberes experienciales y saberes de la práctica profesional,

y al interior de los conocimientos hay conocimientos de la pedagogía de la formación, de la didáctica general y de las didácticas específicas (según las disciplinas y el nivel a enseñar) y de lo socioeducativo. La importancia de ambos tipos epistemológicos –conocimientos y saberes– reside en una doble condición: ser útiles y situados. De ahí que lo pragmático y situacional-contextual se presenta como criterios para establecer la legitimidad de los conocimientos producidos y de los saberes reconfigurados. Sin embargo, desde las políticas públicas aún no se identifica a los ISFD como instituciones de Educación Superior que investigan con características propias.

Las categorías prácticas del conocimiento (Guyot, 2011), configuración y reconfiguración del conocimiento (Gibbons et al., 1997) y modulaciones metodológicas (Díaz, 2010) se presentan como categorías adecuadas para analizar la praxis investigativa en los ISFD.

La relevancia, reconocimiento y legitimación de los conocimientos y saberes configurados y reconfigurados por los ISFD es un tema-problema, al mismo tiempo epistemológico, metodológico y político. A la vez, esas prácticas investigativas no son isomórficas a la investigación académico-universitaria. Se trata de un trabajo investigativo que aún no alcanza reconocimiento; resta incluir en la agenda de la Educación Superior la construcción de múltiples identidades institucionales y diversidad de enfoques epistemológicos y metodológicos en el campo de la investigación en educación.

Aportes y recomendaciones

El análisis realizado desde la dimensión epistemológico-metodológica y desde la dimensión de las políticas públicas en materia de conocimiento y Educación Superior permite afirmar que la legitimación de los conocimientos y de los saberes en los ISFD se presenta como interdependiente. Esto es así porque no basta abordar la problemática solo desde una de ellas: el proceso investigativo en los ISFD es multidimensional y requiere un doble abordaje, que incluye no solo cues-

tiones inherentes a la episteme epocal y a elementos contextuales y pragmáticos, sino, sustantivamente, también aspectos metodológicos y políticos.

Estos aspectos cobran valor en el caso de los ISFD en la República Argentina en el período 2006-2016 porque, si el poder político no reconoce la especificidad de los saberes y conocimientos propios de la enseñanza, de la formación docente inicial y del desarrollo profesional docente, es poco probable que las gestiones de los gobiernos diseñen y sostengan en el tiempo políticas públicas eficaces e instituyentes en materia de conocimiento en los ISDF y para los mismos. Por lo tanto, ambas dimensiones son centrales al momento de considerar el conocimiento y el saber en el campo educativo.

Resulta interesante constatar que profesores e investigadores del campo de la Educación Superior universitaria, actores del campo socioeducativo (CA) y funcionarios que representan las políticas públicas (INFD), junto con profesores e investigadores del campo de la Educación Superior desarrollada en ISFD, posicionan a estos últimos como sujetos colectivos estratégicos en el campo educativo y escolar para la producción de saberes y conocimientos. Al mismo tiempo, coinciden en señalar que hay un tipo de investigación y un tipo de saberes que solo los profesores y estudiantes de los ISFD están en condiciones de realizar. Esto sería así porque hay un objeto de estudio y de intervención que les es específico: las prácticas de enseñanza y las prácticas de formación, objeto que ellos abordan desde dentro del sistema educativo y áulico y no como sujetos externos a los procesos de enseñanza y de formación docente. Dicho objeto se constituye en el núcleo duro de las prácticas de conocimiento de los ISFD, prácticas de conocimiento y objeto que les dan su especificidad y posición estratégica en materia de investigación en educación.

En cuanto al reconocimiento, validación y legitimación de conocimientos y saberes, el criterio utilitario está fuertemente atravesado por la índole misma del objeto construido, para el cual la intervención

pedagógica, didáctica y socioeducativa es el eje de la producción/configuración de conocimientos y saberes. En él se articulan investigación y ciencias de la educación con el sistema de formación y desarrollo profesional docente. Asimismo, las categorías conceptuales modulaciones metodológicas y modos de producción de conocimiento se presentan como solidarias al momento de analizar, describir, comprender e interpretar la praxis investigativa en los ISFD, porque no hay un único modo (modo 1) para el desarrollo de dicha praxis. Los sujetos perciben que en los ISFD lo más adecuado es investigar sin paradigmas preestablecidos (modo 3) ni hegemónicos (modo 1). Por lo tanto, procuran diseños y dispositivos flexibles, pero rigurosos, situados, pero institucionalizados, creativos y artesanales, pero formalizados como los más adecuados al momento de conformar una matriz epistémica y profesional propia de los ISFD.

Sin embargo, si bien la tesis partió del supuesto de que en el campo de la investigación en ciencias sociales y de las ciencias de la educación se están construyendo epistemologías y metodologías emergentes, estas aún no logran desplazar al paradigma moderno. Por el momento solo son tendencias y enunciaciones conceptuales en algunos sectores parciales del ámbito de la Educación Superior y en el campo de la investigación en educación.

Como ya señalamos, las categorías conocimiento y saber en los ISFD tienen sentido y significado plural. Esto da cuenta de cierta heterogeneidad epistemológica al distinguir entre los conocimientos disciplinares producidos según ciertos cánones y validados según ciertos criterios, y un amplio abanico de saberes experienciales, prácticos y profesionales producidos y validados por cánones y criterios aún poco definidos. Ambos tipos epistemológicos circulan y cumplen funciones diferenciables al interior de los ISFD. Cada uno de ellos permite comprender la realidad educativa e intervenir en ella. Por lo tanto, en los ISFD no se establece una relación de jerarquía, ni de sojuzgamiento. Sin embargo, aún no están delineados los procedimientos por

los cuales un saber experiencial o práctico pueda transponerse a otra condición epistemológica, como, por ejemplo, asumir la condición de saber de la práctica profesional.

A partir de estos hallazgos, podemos realizar algunas recomendaciones, sobre todo a las políticas públicas en materia de producción de conocimiento y de Educación Superior. Estas políticas podrían enriquecer el campo de la investigación en educación y el campo profesional docente si reconocieran y legitimaran conocimientos y saberes configurados por distintos actores colectivos en todos los niveles del sistema educativo y en el campo socioeducativo.

Delinear políticas específicas para los ISFD enmarcadas en el paradigma de la complejidad y en la especificidad de la Educación Superior en institutos requeriría de un trabajo conjunto y colaborativo entre funcionarios, gestores y profesores-investigadores de las 24 jurisdicciones con conocimiento y trayectoria en Educación Superior, en institutos superiores en general y en el sistema formador en particular. Estas políticas públicas específicas tendrían que:

1. Conservar los tres núcleos temáticos para la investigación ya prescritos: enseñanza, formación y trabajo docente. Su abordaje debe anclarse no solo como fenómenos sino también como prácticas situadas y debe incluir problemáticas como modalidades de aprendizaje, cuya indagación permitirá la enseñanza en aulas heterogéneas, entre otros.

2. Habilitar diversidad de modalidades de investigación para la producción de conocimientos y saberes en función del tipo de IES: técnico, formación docente inicial, formación docente continua, mixtos, unidades académicas, otros.

3. Reconocer para los ISFD por lo menos dos ámbitos de configuración de conocimientos y de saberes: investigación en educación para la producción de conocimientos disciplinares e interdisciplinares. Sistematización de prácticas docentes, prácticas pedagógicas, prácticas didácticas, prácticas psicopedagógicas y prácticas socioeducativas para la producción de saberes de la práctica profesional.

4. Promover el diseño de dispositivos institucionales para la producción, comunicación y socialización de conocimientos y saberes de la práctica profesional en el marco del desarrollo de prácticas del conocimiento.

Finalmente, los resultados de la tesis dejan abiertas algunas líneas de investigación para profundizar. Entre ellas destacamos:

1. Profundizar y desagregar las categorías, sujetos, contextos, modos, criterios y concepciones epistemológicas y metodológicas. Ampliar la caracterización de posicionamientos y concepciones epistemológicas y metodológicas emergentes. Profundizar los sentidos que los sujetos atribuyen a sus prácticas del conocimiento y a los saberes de la práctica profesional desde otros enfoques y paradigmas. Ahondar en las expectativas de los sujetos en relación con las políticas públicas educacionales y de producción de conocimiento. Establecer relaciones entre las perspectivas de docentes y configuraciones de conocimientos y saberes en Educación Superior, sistema de formación docente y campo socioeducativo. Identificar semejanzas y diferencias en relación con los objetos de estudio y enfoques metodológicos en Educación Superior, sistema de formación docente y campo socioeducativo.

2. Profundizar en la caracterización de los posicionamientos y concepciones emergentes en los ámbitos institucionales del sistema educativo y socioeducativos estableciendo puentes entre las perspectivas de los sujetos y sus prácticas.

En síntesis, la constitución de conocimientos y saberes propios del campo de la educación, de la enseñanza, de la formación docente y del desarrollo profesional requiere de la comprensión del objeto educativo como tal y de su naturaleza misma.

Referencias bibliográficas

Acosta, W., y Carreño, C. (2013). Modo tres de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. *Revista de*

la Universidad de La Salle, *61*, 67-87. Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1371&context=ruls

Álvarez, D. (2014). La idea de cultura en la investigación educativa: hacer ciencia y enseñar ciencia en Venezuela. *Humania del sur*, *9*(16), 143-157. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7092059

Amador-Lesmes, B. H. (2018). Producción de conocimiento en las universidades. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, *10*(19), 27-43. Recuperado de https://revistas.itm.edu.co/index.php/trilogia/article/view/1013.

Becker, H. (2011). *Manual de Escritura para Científicos Sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Boneti. L (2015). Fundamentos epistemológicos de las políticas educativas: de la razón moderna al discurso de inclusión social. En C. Tello (comp.), *Los objetos de estudios de la política educativa* [EPub]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina.

Borda, P., da Benigno, V., Freidin, B., Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/112116

Buenfil Burgos, R. (2002). Los usos de la teoría en la investigación educativa. *Nueva época*, *6*(26), 29-44. Recuperado de http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/viewFile/188/pdf

Díaz, E. (2007). *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada*. Buenos Aires: Biblos.

Díaz, E. (2010). La construcción de una metodología ampliada. *Revista Salud Colectiva*, *6*(3), 263-274. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/731/73115348003.pdf

Díaz, E. (2013). *La investigación habitada por devenires*. Ponencia presentada en el XII Seminario Internacional de Filosofía:

Nietzsche/Deleuze. Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil.

Dirección Nacional de Formación e Investigación (DNFI, Noviembre 2013a). *Función de investigación en la Formación Docente. Marcos normativos vigentes*. INFD: Área de Investigación. Recuperado de https://cedoc.infd.edu.ar/informes-de-gestion-2007- Ponencia presentada en el XII Seminario Internacional de Filosofía: Nietzsche/Deleuze, en la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp2015/

Dirección Nacional de Formación e Investigación (DNFI, Noviembre 2013b). *La organización de la función de investigación en la formación docente Versión para la discusión*. INFD: Área de Investigación. Recuperado de https://cedoc.infd.edu.ar/informes-de-gestion-2007-2015/

Dirección Nacional de Formación e Investigación (DNFI). Instituto Nacional de Formación Docente (2015). *Informe de gestión 2007-2015*. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación. Recuperado de https://cedoc.infd.edu.ar/informes-de-gestion-2007-2015/

Elias, N. (2002). *Compromiso y distanciamiento.* Barcelona: Ediciones Península.

Foucault, M. (1981). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo xxi*. UNESCO: World Conference on Higher Education.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación de las sociedades contemporáneas*. Buenos Aires: Pomares-Corredor.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory.* Chicago: Aldine Press.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación y subjetividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Jiménez, J. y Escalante, E. (2010). *Vías alternas, no formales, locales y regionales de acceso al conocimiento: el caso del Centro para la Innovación y Desarrollo Educativo (CIDE) mexicano.* Ponencia presentada en las VIII Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Argentina.

Lahire, B. (2006). Describir la realidad social. Arriesgar la interpretación. En *El Espíritu Sociológico* (pp. 31-38). Buenos Aires: Manantial.

Ley de Educación Nacional (LEN) N.º 26206/2006.

Ley de Educación Superior (LES) N.º 24521/1995.

Ley de Protección de Datos Personales N.º 25326/2000.

Martínez, M. M. (2008). *Epistemología y Metodología Cualitativa*. México: Trillas.

Natenzon, C. E., Hidalgo, C., y Agunin, A. G. (2010). Producción de conocimiento en redes interdisciplinarias con inclusión de actores sociales: estudio de caso. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, *6*(9), 68-96. https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2010.9.160

Ricci, C. (2019). *Producción, reconocimiento y legitimación del conocimiento en los Institutos Superiores de Formación Docente: Argentina 2006-2016* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/86004

Rincón, H. (2008). Ideas iniciales para una construcción onto-epistemológica de la producción y gerencia del conocimiento en la universidad. *Visión Gerencial*, *7*(1), 172-182. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545878014.pdf

Rodríguez-Sánchez, L., Lárraga, D., Acuña, T., Mora, R., Acuña, J., y Medina, M. (2013). *Modos colectivos de producción del conocimiento de los académicos de las universidades públicas*

mexicanas. Conferencia presentada en XIII Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur. Recuperado de https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114936

Sañudo, L. (2010). *Espacio Iberoamericano del conocimiento. La producción y uso del conocimiento educativo*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, Buenos Aires. Recuperado de https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EIC/R0896_Sanudo.pdf

Sarlé, P. (2007). Cuando de Investigar se trata… La investigación como espacio en los ISFD. *Revista electrónica* e- *Eccleston*, *3*(7), 37-41. Recuperado de https://shortest.link/29mV

Serra, J. (2012). *Estado de situación de la investigación en los institutos de formación docente*. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de https://shortest.link/29n2

Serra, J. y Landau, M. (2003). *Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas. Aproximaciones a la investigación educativa en la Argentina (2000-2001)*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001342.pdf

Torres-Velandia, S., y Jaimes-Cruz, K. (2015). Producción de conocimiento mediado por TIC: cuerpos académicos de tres universidades públicas estatales de México. *Sinéctica*, *44*, *1-16*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100003

Construcción de saberes prácticos sobre la enseñanza en los primeros años de ejercicio profesional: aproximaciones provisorias

Maite Guiamet

Introducción

Fui maestra en primer grado durante dos años y como tal puse en marcha distintos proyectos destinados a la alfabetización. En mis años en el Profesorado en Ciencias de la Educación, luego en el Profesorado de Educación Primaria y luego cursando la maestría en Escritura y Alfabetización había leído mucho sobre lo que los/as niños/as piensan del sistema de escritura y cuáles son las mejores intervenciones docentes para acompañar la alfabetización. En la bibliografía sobre el tema, el ambiente alfabetizador y los portadores de información ocupan un lugar destacado. Así que, en mi primer año, armé los carteles de los nombres de los/as chicos/as, armé un calendario con las actividades diarias y elaboré un abecedario. Todo fue a parar prolijamente a las paredes del aula, a una altura manipulable para niños y niñas de seis años. Y ahí quedó, como tantos otros carteles en las aulas de las escuelas primarias, como una vieja decoración que a nadie le gusta, pero que forma tanto parte del escenario habitual que nadie lo ve y nadie lo quita.

Al inicio de mi segundo año como maestra ya me había dado cuenta de que algo no había funcionado con los portadores de información, pero no terminaba de darme cuenta de qué. Por las dudas modifiqué algo, a ciegas. El abecedario, que el año anterior había consistido solo en las letras en imprenta mayúscula impresas en hojas individuales que podían ser escritas, pasó a ser un abecedario con la letra en imprenta mayúscula, el nombre de un objeto que comenzara con esa letra y el correspondiente dibujo del objeto.

Por un tiempo lo único que parecía haber cambiado era la estética del abecedario, pero su función como portador de información no se cumplía, los/as chicos/as no recurrían a él para realizar sus propias escrituras. Esto siguió así hasta que un día me di cuenta de que yo no estaba usando ese portador; yo, la maestra, no estaba usando el abecedario para ayudarlos/as a escribir, por eso los/as chicos/as tampoco lo usaban. En ese momento comprendí que, si la maestra no le da valor a un material, no muestra el uso que se le puede dar, los/as chicos/as probablemente tampoco lo fueran a usar. Esta "revelación" me hizo incorporar algunas nuevas intervenciones al repertorio que ya tenía. Entonces, además de escribirles palabras que empezaran como la que querían escribir u ofrecerles los nombres de los/as compañeros/as, empecé a remitirlos al abecedario. En la medida en que yo les señalaba que ese material aportaba información útil, los/as chicos/as también empezaron a usarlo de manera cada vez más autónoma, hasta que no fue necesario que yo les indicara utilizarlo.

Esta situación también me hizo pensar en un tema sobre el que yo había leído en algún momento de mi formación, pero que recién podía aprehender con esta experiencia: los saberes prácticos de los/as docentes. Terigi (2012) sostiene que "en la docencia en general, se transmite un saber que no se produce, al tiempo que, para poder llevar a cabo esa transmisión, se produce un saber específico" (p. 15). Desde esta perspectiva, podemos considerar a los docentes como productores de un saber especializado en torno a la enseñanza. Y en esta misma línea,

Tardif (2004) propone que "el trabajo del profesorado debe considerarse como un espacio práctico específico de producción, transformación y movilización de saberes, y por tanto, de teorías, conocimientos y saber hacer específicos del oficio docente" (p. 172).

En el marco de una investigación doctoral,[1] nos propusimos recuperar las maneras en que los/as docentes noveles construyen saberes prácticos sobre la enseñanza, y cuáles son las situaciones o problemáticas, las ideas, concepciones o perspectivas y, finalmente, saberes previos, a partir de los cuales dichos saberes prácticos son construidos. Buscamos registrar tanto los saberes prácticos referidos a la enseñanza como el proceso de construcción de los mismos que realizan docentes que se desempeñan en escuelas públicas de gestión estatal de la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires), con hasta tres años de experiencia laboral, y que trabajan en la escolarización primaria. Asimismo, nos proponemos describir y analizar los saberes prácticos que quienes enseñan explicitan en entrevistas; reconstruir los saberes prácticos que los/as docentes ponen en juego durante el desarrollo de la enseñanza; establecer relaciones entre contextos institucionales y saberes prácticos construidos por los/as docentes, y, por último, identificar qué aspectos de la enseñanza son abordados por los saberes prácticos.

En este capítulo presentaremos un breve recorrido conceptual por la noción de saberes prácticos, algunos antecedentes relevantes para la investigación y, por último, expondremos las primeras conceptualizaciones realizadas a partir de entrevistas a maestras noveles.

Consideraciones conceptuales

La noción de saberes prácticos nos alerta sobre las características de la producción de saberes sobre la enseñanza, que no sucede solo en

[1] La tesis doctoral se realiza en el marco del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata con una beca interna doctoral otorgada por el CONICET y con la dirección de la Dra. Sofía Picco y codirección de la Dra. Ana Dumrauf.

los ámbitos académicos de producción de conocimiento, sino que hay una construcción que es propia de quienes enseñan y que se produce en las escuelas. En palabras de Alliaud y Suárez (2011): "consideramos que en la enseñanza y en los procesos de transmisión cultural, los docentes producen y recrean saberes que les permiten tomar decisiones y actuar en las variadas situaciones que enfrentan en el mundo escolar" (p. 13). Este tipo de saber, sostienen los autores, se produce en contextos de gran presión, cargados de la incertidumbre propia de la interacción entre sujetos, en los que se deben tomar decisiones de manera inmediata, articulando sus perspectivas sobre la situación con alternativas poco probadas. Por este motivo, Tardif (2004) sostiene que "el saber del educador lleva consigo las marcas de su trabajo" (p. 14), con lo que se refiere a la situacionalidad de los saberes que construyen los docentes. Perrenoud (citado en Ávalos, 2010) refiere a este tipo de saber como "conocimiento científico movilizado en la práctica" (p. 70), en tanto no es un mero "saber hacer", sino una articulación de información, teorías, métodos, habilidades y esquemas de operación práctica.

Los/as docentes, en tanto profesionales, "poseen unos saberes específicos que movilizan, utilizan y producen en el ámbito de sus tareas cotidianas" (Tardif, 2004, p. 178). En su práctica deben articular saberes de su formación profesional con saberes disciplinarios, curriculares y experienciales o prácticos construidos en su trayectoria profesional (Barrón Tirado, 2015) para tomar decisiones reflexivas, fundadas en sus intenciones educativas. Nos parece relevante destacar la perspectiva de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social que "concibe la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social impregnada de opciones de carácter ético en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento durante todo el proceso de enseñanza" (Edelstein, 2011, p. 33). De esta manera, la práctica docente no es aplicación de técnicas elaboradas por especialistas, ni es una serie de mandatos que

surgen de las prácticas históricas acumuladas, sino que involucra un análisis crítico de las propias intenciones educativas y la reflexión de los modos de intervención más adecuados para que esas intenciones cobren cuerpo en contextos de actuación particulares.

Tardif (2004), Alliaud y Suárez (2011), y Contreras Domingo (2013) denominan *saber de la experiencia* o *saberes experienciales* a los saberes que "se originan en la práctica cotidiana de la profesión y son validados por ella" (Tardif, 2004, p. 37). En el marco de esta investigación utilizamos la categoría *saberes prácticos* –abordada por diferentes autores/as, por ejemplo, Shulman (2005), Schön (1992), Perrenoud (1994) y Tamir (2005)– para referirnos a aquellos saberes vinculados a la experiencia de los/as docentes. Los mismos tienen su origen en la práctica cuando quienes enseñan resuelven a diario situaciones complejas de enseñanza con múltiples interacciones y condicionantes. Los saberes prácticos se manifiestan en la acción de los/as docentes experimentados/as, se construyen a lo largo de todo el ejercicio profesional y se validan en la práctica. Connelly y Clandinin (1997) los definen como la forma particular que tiene un/a docente de reconstruir su experiencia pasada y articularla con sus intenciones educativas para resolver demandas del presente.

Desde una perspectiva afín, Guevara (2017) señala que "se trata de saberes que están encarnados –porque resultan de la práctica sostenida en el tiempo–, se construyen y legitiman en situación y sirven para afrontar los problemas cotidianos del hacer" (p. 129). En este sentido es que resultan esenciales para la tarea de enseñanza en tanto se constituyen en herramientas para la práctica docente (Alliaud, 2017). Asimismo, Tardif (2004) señala que los saberes docentes son heterogéneos y no conservan una coherencia teórica, sino que más bien mantienen una unidad de orden práctico: se conservan aquellos saberes que son un recurso para el trabajo.

Por su parte, Terigi plantea algunos rasgos que caracterizan este tipo de saberes:

> no son verbalizables, pueden estar en la base de la actuación sin que el docente se haya percatado de poseerlos, abarcan las características notables de un hecho o situación y dejan afuera las demás, se caracterizan por la relativa certeza de sus afirmaciones, son económicos y poco complejos, funcionan como marco de asimilación o inclusión de los (nuevos) discursos pedagógicos y curriculares (2012, pp. 35-36).

Además, son poco codificados y explicitados, por ello no forman parte de lo formalmente transmitido en los espacios de formación sistemática de la profesión.

Domingo Contreras (2013) califica este saber como “paradójico”, en la medida en que se sostiene sobre lo vivido pero está en constante nacimiento y cambio, porque “el quehacer educativo supone una relación pensante, personal, sensible y creativa ante las circunstancias novedosas y cambiantes, no siempre claras ni previsibles, de la práctica” (p. 131). Es un saber personal, imbricado en la subjetividad de los docentes, su historia de vida y profesional, y sus cualidades personales, las cuales se ponen en juego en la interacción con los estudiantes.

En relación con el modo en que se construyen estos saberes –que es una de las inquietudes que motiva este estudio–, Tardif (2004) señala la importancia del intercambio entre colegas que transmiten los saberes entre sus compañeros. Y agrega que “a través de las relaciones con los compañeros y, por tanto, a través de la confrontación entre los saberes producidos por la experiencia colectiva, los saberes experienciales adquieren una cierta objetividad” (p. 40). Además, propone que la experiencia docente no implica desechar los conocimientos de la formación académica, sino que estos son “adaptados” a la profesión a la luz de los desafíos de la práctica docente en situación. El autor nombra este proceso de examinación y selección de saberes previos como *recuperación crítica*.

Los autores mencionados hasta aquí indican que los saberes prácticos marcan la diferencia entre docentes con experiencia y quienes re-

ción se inician. Elegimos abordar en esta investigación la construcción de saberes en los primeros años de ejercicio de la docencia, porque los/as docentes noveles tienen la doble tarea de enseñar y aprender a enseñar en contextos reales, con toda la responsabilidad que eso implica (Marcelo, 2009). En tanto los saberes prácticos son construidos a partir de la experiencia profesional, los primeros años de ejercicio son una etapa fecunda para estudiarlos, porque "los primeros años de práctica profesional son decisivos en la adquisición del sentimiento de competencia y en el establecimiento de las rutinas de trabajo, es decir, en la estructuración de la práctica profesional" (Tardif, 2004, p. 193). Marcelo (2009) indica que son muchos los aprendizajes que se producen en este periodo profesional: sobre gestión de grupo, currículum, interacción con familias, lo institucional, etc. No obstante, nos centramos en esta investigación en los saberes que se producen a propósito de la enseñanza específicamente, ya que, a pesar de ser la tarea central de la escuela, en los estudios sobre los saberes prácticos es una dimensión que está menos presente. Alliaud y Vezub (2012) señalan al respecto:

> los resultados expuestos parecen indicar que para los docentes los alumnos son el foco de su tarea. Si bien la enseñanza no desaparece, queda desdibujada y pierde fuerza ante esta opción. Los niños están primero tanto cuando maestros y profesores se refieren a la meta general de la escuela, como cuando remiten a las fuentes de satisfacción y al compromiso de su tarea (p. 947).

Antecedentes

Como antecedentes relevantes del presente proyecto podemos mencionar una serie de investigaciones que abordan los saberes prácticos y de oficio, y su transmisión en docentes en formación o en los espacios de práctica de la formación docente inicial. El proyecto "Dimensiones del saber profesional docente. Su estudio y aportes a la formación" (2011-2014 - Facultad de Filosofía y Letras, UBA), di-

rigido por Andrea Alliaud, investiga temas de saberes y experiencia docente; las publicaciones de este equipo constituyen los antecedentes más próximos a nuestro tema de investigación.

Guevara, miembro del mencionado equipo, realizó su tesis doctoral analizando la transmisión de saberes de oficio en los talleres de práctica docente del profesorado de nivel inicial. Su artículo publicado en 2018 sistematiza los saberes de oficio que circulan, en el espacio analizado de práctica, en tres grupos: aquellos que refieren a la definición de una propuesta de enseñanza, otro conjunto de saberes relacionados con la puesta en marcha de una propuesta de enseñanza, y saberes asociados al quehacer cotidiano en el jardín.

Del equipo de investigación ya mencionado, Mórtola (2011) analiza qué aprenden los/as docentes noveles en sus interacciones con otros actores institucionales desde la perspectiva de la socialización profesional. Este estudio realiza un aporte en señalar de qué modo los/as docentes noveles construyen saberes en el contexto de trabajo. De este modo, señala los siguientes procesos de aprendizaje: observar y escuchar a otros/as docentes y directivos, los intercambios de materiales didácticos, y las enseñanzas explícitas de (generalmente) procedimientos burocráticos. El autor señala que, en estas interacciones, los/as docentes aprenden sobre esquemas, reglas, hábitos, procedimientos, normas, etc., y construyen su identidad laboral. Si bien Mórtola indica que parte de los intercambios son de materiales para la enseñanza, también señala “que en tanto las prácticas docentes permanecen ocultas tras las paredes del aula, el intercambio de historias y materiales hacen poco para iluminar los principios que subyacen a la planificación o la acción docente” (2011, p. 212).

Por otro lado, el trabajo de Ripamonti, Lizana y Yori (2016) analiza la forma de construcción de los saberes prácticos relativos a la profesión por parte de estudiantes y docentes noveles. Las autoras indican que pareciera que estos saberes se construyen a partir de “incidentes críticos” durante la práctica profesional, los cuales

requieren resolución rápida. Los resultados de la investigación ponen en evidencia que los incidentes críticos identificados por los/as docentes son, en su mayoría, problemas con relación al vínculo docente-alumno/a y tensiones alrededor del "deber ser" del docente. Los saberes que los/as docentes construyeron en estas situaciones fueron: habilidad para explorar distintas estrategias de resolución de conflictos en grupos y para analizar sus sentimientos y supuestos valorativos frente a la problemática, capacidad para analizar y evaluar estrategias para modificar los cursos de acción, reflexión sobre la práctica, entre otros.

Por otra parte, hay investigaciones que abordan los saberes prácticos docentes que se ponen en juego en distintos niveles del sistema educativo y a propósito de la enseñanza de contenidos específicos, a saber, química, anatomía o matemática.

En este grupo encontramos el trabajo de Cuevas de la Garza (2013), quien describe los saberes de los/as profesores/as universitarios desde la perspectiva de los conocimientos prácticos profesionales. Estos involucran:

> el conocimiento sobre la materia que se enseña, en cuanto a su naturaleza, epistemología y formas de producción; las concepciones, muchas veces implícitas, acerca de lo que es enseñar y aprender; los saberes basados en la experiencia, que le permiten deducir acerca de los límites de su actuación y la de sus alumnos; y las rutinas y pautas de acción (p. 4).

Lo interesante de este trabajo es que la investigadora entrevista a profesores/as que no han tenido formación docente institucional, por lo que sus saberes sobre la docencia provienen, en gran parte, de su biografía escolar y de sus propias construcciones en el ejercicio de la docencia. Dado que el "conocimiento pedagógico de la materia no es una de [las] fortalezas" (2013, p. 12) de estos profesores/as, se mencionan las fuentes a las que recurre la autora para reconstruir este

saber, que se encuentra implícito en sus acciones, pero que los/as profesores/as no logran verbalizar:

> los formatos de planeación; sus expectativas personales sobre lo que desean lograr en sus cursos; los criterios que considera para la evaluación de los alumnos y, principalmente, el tipo de aprendizaje que propicia en sus clases, así como las características de ese aprendizaje (Cuevas de la Garza, 2013, p. 12).

Guzmán Rodríguez y Ecima (2011) presentan los hallazgos de una investigación que buscaba caracterizar cómo aprendían docentes de nivel inicial e identificar cómo transformaban sus prácticas de enseñanza de la lectura y escritura a partir de una experiencia de formación. El estudio se llevó adelante con algunas maestras formadas en universidades y con otras sin estudios formales. La conclusión a la que arribaron las investigadoras es que la fuente principal de conocimiento para llevar adelante la enseñanza eran las prácticas cotidianas, independientemente del nivel de formación de las docentes en cuestión. Las autoras señalan que, si bien las maestras con títulos universitarios se referían discursivamente a teorías educativas, las mismas no tenían un asidero en sus prácticas de enseñanza, que estaban basadas en un análisis de las situaciones cotidianas y alimentaban prácticas de enseñanza de corte más tradicionales. Este estudio pone de relieve la relevancia que tienen los saberes prácticos para la enseñanza y aporta información sobre las características de los saberes que construyen maestras de nivel inicial.

Primeras aproximaciones: las construcciones de saberes de Darla

Al momento de la escritura de este capítulo se está comenzando el trabajo de campo con la realización de entrevistas iniciales[2] a docen-

[2] La estrategia metodológica para la elaboración de la tesis doctoral incluirá otras instancias, a saber: entrevistas de profundización con los/as docentes ya entre-

tes de escuelas primarias con hasta tres años de experiencia laboral. La entrevista tiene un diseño semiestructurado y busca indagar en los saberes que los/as docentes valoran de su formación docente inicial para su desempeño laboral actual, las características de la institución y grupo en que tuvieron sus primeras experiencias, los problemas vinculados a la enseñanza que reconocen de esos primeros tiempos, y las formas en que fueron atendiendo a esas dificultades.

Fueron entrevistadas[3] ocho docentes. A partir del estudio preliminar de lo que manifestaron surgen algunos ejes de análisis: los saberes de la formación docente inicial; las dificultades en la tarea de enseñanza y los saberes construidos en el ejercicio de la docencia, y los modos de construcción de los saberes y estrategias. Para este capítulo presentaremos una descripción analítica del relato de una de las maestras, Darla, que presenta elementos que se enlazan con la experiencia de las otras docentes entrevistadas, y que, al mismo tiempo, presenta algunos aspectos particulares que nos interesa mencionar.

Al momento de la entrevista (diciembre 2021), Darla tenía dos años trabajando como maestra en una escuela pública de la ciudad de La Plata. Comenzó en marzo de 2020, en un primer grado muy numeroso y luego de una semana de presencialidad comenzó la cuarentena, que implicó la suspensión de clases presenciales en todas las escuelas primarias. Esta situación continuó hasta septiembre de 2021, momento en que se retornó a las escuelas con modalidades diversas para mantener un número mínimo de personas en las aulas. La iniciación a la

---

vistados/as, análisis de materiales documentales (planificaciones, registros de clases, narrativas docentes) y observación de clases. De esta manera, se intentará alcanzar los distintos niveles de conciencia de los saberes prácticos: conocimiento en acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción (Schön, 1992).

[3] Se hablará en femenino dado que las entrevistas fueron realizadas solo a docentes mujeres. Esto no devino de una decisión de la investigación, sino de que la mayoría de las docentes en el nivel primario son mujeres.

docencia de Darla está marcada por estos eventos: su iniciación "tradicional" al aula con todos los miedos y problemas que ello conlleva, y luego el paso a una situación que requirió que elaborara estrategias para enseñar en primer grado a distancia en un contexto de mucha incertidumbre, para luego volver a enseñar de modo presencial a niños/as que habían tenido trayectorias educativas muy diversas durante el tiempo de virtualidad.

Sobre los saberes de la formación docente inicial

En su narración Darla reconoce distintos aportes que le realizó la formación docente inicial[4] a su práctica de enseñanza actual. En primer lugar, ella menciona que el aporte del instituto formador se relaciona con "la pedagogía y cómo trabajarla". Refiere a "lo pedagógico" en términos de los textos, los autores (menciona a Freire y a Broitman) y saberes didácticos desde el enfoque del constructivismo y la construcción de saberes con los alumnos. Se escucha que la formación en el instituto le aportó nuevas perspectivas sobre la enseñanza y los contenidos de enseñanza que desconocía y que se han vuelto orientadores de su práctica docente:

> Matemática, Broitman, todo eso me llenó, me terminó de gustar y, nada, siento que me terminó de formar un montón como docente eso, que antes no tenía ni idea. Y hoy en día sí puedo decir que mis clases o lo que intento hacer todos los días va por ese lado.

En relación con su práctica actual, ella señala la diferencia de acercamiento a estos saberes como estudiante y como docente: "antes era solamente leerlos", dice sobre su etapa de estudiante. Sin embargo, con el acercamiento a la práctica esa mirada cambió y en su discurso se evidencia una reelaboración de estos saberes "de los autores" a partir de su experiencia práctica:

---

[4] En adelante FDI.

> Tanto en el instituto que dale que dale y ahora te das cuenta que sí. Cuesta un montón dar cuenta de esto, pero ahora recién, que uno ya termina la carrera y este iniciarse, cuesta llevarlo en el aula, pero se va.

De este modo, ella vuelve en distintos momentos a la bibliografía leída en la FDI con propósitos específicos, en busca de estrategias para enfrentar sus problemas particulares de enseñanza:

> Pero para mí personalmente, la alfabetización; me encanta y aprendo yo… estoy aprendiendo todavía los textos que vimos en el instituto, no te voy a mentir es como, a ver, estrategias…

Dificultades en la tarea de enseñanza y nuevas estrategias y saberes construidos

La construcción de saberes de Darla estuvo articulada con las dificultades con las que se fue encontrando al comenzar a trabajar. Las condiciones de inicio están marcadas por una gran cantidad de estudiantes en un primer grado, situación que a Darla le genera “muchos nervios”. Se combinaba una sensación de impotencia con la pregunta de qué hacer en esas condiciones:

> Sinceramente en un momento sentí como que no, no puedo, eran muchos, estaba yo sola en el aula. Pero después tuve un gran apoyo de las chicas de la escuela, –no Darla, te vamos a ayudar–.

Durante el periodo de pandemia y enseñanza a distancia Darla tuvo que realizar muchos ajustes en su propuesta de enseñanza. Ante la escasa conectividad y la baja respuesta de sus estudiantes a las tareas propuestas, ella fue reduciendo la cantidad de actividades en conexión por día y además elaboró cuadernillos impresos que las familias retiraban en una fotocopiadora cercana a la escuela.

Una estrategia central durante este periodo fue comenzar a explicarles a las familias cuáles eran las finalidades de las actividades y

orientar en las formas de "ayuda" que los/as adultos/as podían ofrecer a los/as niños/as. Ella manifiesta:

> Y era pedirles por favor a las familias esto de dejar las escrituras de los niños, que eso me costó muchísimo, porque me mandaban fotos que estaba escrito perfectamente y digo "no", a mí no me servía. Entonces, eso era… tal vez mandar un audio, nada, comentando esto, ¿no? Qué significativo es para mí recibir las escrituras propias de ellos, eso también costó un montón. Entonces era manejarme con audios más o menos explicando un poquito de qué se trataba la actividad o cuál era el fin para las familias, ¿no? (...) o, por ahí, les decía a las familias… más que nada confiaba en ellos, ¿no?, en que en casa funciones de esa manera, bueno, "preguntale a los niños dónde dice, ¿cómo te diste cuenta?

El regreso a la presencialidad, luego de un año y medio de virtualidad, trajo aparejadas nuevas problemáticas. Darla se encontró con un panorama distinto al que se percibió durante la no presencialidad y mucha heterogeneidad en relación con los aprendizajes logrados. El desafío para ella fue articular la enseñanza grupal con las necesidades individuales de cada niño/a:

> …había niños que no escribían el nombre, y digo, bueno, ¿cómo hacemos acá? Era empezar de nuevo en un montón de cosas. Una de las situaciones que sí… que fueron más complejas era la alfabetización era, ¿cómo hago? Entonces ahí era todos los días era agregar algo nuevo o volver otra vez. Empecé con… ahora lo saqué, pero bueno ya… Era el nombre, era otra vez el nombre, y como cinco nenes que no, nada; algunos ni agarrar el lápiz. Bueno, el presente escribiendo, no sé, en el pizarrón con su nombre; que al principio también tenían el cartelito y después ya no lo necesitaron. Y esas fueron cosas que las vi en la presencialidad, que empezaron desde septiembre, ponele, ¿no? Después… y a partir de ahora que ya lo escriben bien y más o menos se ubican en el

> renglón. Pero ahí yo dije, "no, tenemos que volver". Y también tenía nenes que ya me saben leer y todo entonces; ahí fue también cómo saber y cómo intentar digamos, realizar actividades para que les llegue a todos. Y ahí fue donde dije "bueno, ¿qué hago?"

Otra de las problemáticas con las que se encontró se vincula con los aprendizajes esperables para ese grado y momento del año, pero que no se habían producido en todos/as los/as estudiantes. Esta situación le provoca replanteos en relación con su práctica:

> Pero sí, todavía tengo niños que apenas [escriben] su nombre y son varios; encima, un segundo. Y ahí es donde yo me replanteo un montón de cosas y sigo, y sigo… pero bueno, ahora aprovecho que ya no están yendo tantos para ahí también sentarme… pero sí, la alfabetización es difícil.

Su preocupación principal gira en torno a la alfabetización, y la mayor parte de los problemas que Darla enuncia se vinculan con la enseñanza de este contenido. Ante las distintas dificultades hay siempre por su parte una interpelación a su propia práctica. La pregunta "¿qué hago?" se reitera en distintos momentos de su relato. Sin embargo, este cuestionamiento no la paraliza y, al mismo tiempo que considera alternativas de acción, continúa con la enseñanza y arriba a nuevas estrategias.

Una de las estrategias principales que puso en práctica Darla para acompañar a los/as chicos/as con más dificultades fue acompañarlos de modo más cercano. La tensión entre grupalidad/individualidad la resuelve (al menos provisoriamente) dejando al grupo total con alguna tarea que puedan resolver por sí solos, y en ese momento se acerca alternativamente a quienes requieren de un mayor acompañamiento:

> Bueno, con estos niños lo que estoy haciendo últimamente es… porque también otra cosa es que necesitan que esté al lado. Entonces lo que estoy haciendo, tal vez propongo una actividad para

los demás ponele, más estos días que estoy haciendo en general cosas que ya dimos, y bueno, me siento al lado o los llamo y que se sienten conmigo. Y ahí trabajan muchísimo mejor, me escuchan y yo los puedo escuchar y me dan una explicación de por qué creen que es así. Entonces sí, lo personal; el sentarme al lado… estoy trabajando con estos chicos el sentarme al lado, proponerles las actividades. Directamente les llevo fotocopia, solamente les hago escribir el día porque también, si tengo que esperar hasta que escriban todo, no llegamos. Entonces sigo insistiendo y creo que está muy bueno con carteles despejados, que me ayuda un montón con ellos, o palabras que comiencen como… Y la escritura por sí solos, pero sentándome al lado. Un rato para ellos… "bueno te dejo haciendo esto, ya te lo expliqué, lo hicimos". Vi que ya lo pudo hacer más o menos y lo dejo; después voy a la otra mesa… Es lo que me está sirviendo ahora. Estoy trabajando así con estos chicos, algo más personal porque, nada, los noto a ellos más entusiasmados también. Tengo un nene que no se podía, por ejemplo, quedar nunca sentado y nada, pero cuando yo me siento con él trabaja un montón. Entonces, bueno, ¿qué puedo saber yo de…? Bueno, qué hacemos con lo que él sabe, porque sabe un montón, pero tal vez me cuesta que se siente o que escuche; pero cuando vos te sentás con él habla un montón. Así que bueno, me quedo con eso, trato de ir trabajando de esa manera con ellos, sí. Algo general así con ellos en el pizarrón no me sirve porque no logro llegar, se me ponen a charlar y no. Entonces es sentarme al lado, me siento y… es lo que me funciona ahora. Y ahí aprovecho un montón y voy con las fotocopias porque lo escrito… Que me escriban en la fotocopia directo; ya nada de escribir la consigna porque no llego con ellos. Entonces son estrategias que estoy haciendo, como que preparo las propuestas y vamos directo a la escritura en la fotocopia si tienen que escribir. Más que nada para aprovechar el tiempo en la escuela también porque son muy cortos y… Entonces si se trabaja escritura, que sea la escritura con sentido en sí, ya digamos en la

> fotocopia. Pero bueno, eso, de esa manera estoy trabajando ahora con ellos, algo más personalizado, sentarme al lado. Es difícil porque el grado del resto se te… pero bueno, estoy ahí como, me levanto, me paro, pero bueno.

En este relato se visualiza cómo la organización del grupo, la tarea y la elección del uso de fotocopias está en función de priorizar un tipo de trabajo particular por parte de los/as niños/as, que es el que ella encuentra más valioso: la escritura por sí mismos con sentido.

Otro de los aprendizajes que refiere Darla tiene que ver con los tiempos disponibles para la enseñanza. Aquí se combinan cuestiones institucionales de distribución del tiempo (entre recreos, horas de clase, merienda, entre otros) con los tiempos necesarios para el aprendizaje, los tiempos que requieren los/as niños/as para realizar una tarea/juego/actividad propuesta, y reflexionar sobre la misma. Nuevamente aquí la reflexión de Darla continúa orientada por sus propósitos y lo que prioriza de su propuesta de enseñanza:

> De todo esto, de qué manera puedo llegar a donde quiero ¿no? A lo prioritario por decirlo. Entonces nada, era intentar, tal vez, bueno, si quiero esto, ¿cómo lo hago de manera más acotada?, y eso me costó un montón a mí, porque yo soy mucho por ahí de no sé o darle el tiempo… eso es re… a veces como que también juego en contra conmigo, porque los tiempos de la escuela son… Entre la merienda, los recreos, son… es poquito a veces. Yo digo, pero, ponele, un juego de matemáticas, y hay que darles tiempo para que suceda eso; entonces esos tiempos yo se los dejo, ¿viste?, y ahí es como que, bueno, el juego de matemáticas, el juego de la oca para dar cuenta de… Hicimos un juego el otro día de la (...) y bueno, ellos necesitan el tiempo para jugarlo, ¿entendés? Entonces con esos tiempos, sí. Ahí es como que a la vez… jueguen que… ¡No! Es necesario el tiempo porque, si no, no me sirve, así que jueguen un ratito y listo.

> Me encanta que suceda, pero a la vez como que querés llegar a un montón de cosas, y ahí paré yo, "bueno, dejales el tiempo también un poco para que suceda ese aprendizaje en el juego", porque estaban re contentos. Y también es eso, es también manejar yo mis tiempos de decir bueno, es el tiempo necesario, ¿no?, para que suceda eso. Lo mismo después de los cuentos cuando leemos; hay nenes que se re emocionan y empiezan… y también entre ellos, el intercambio entre lectores o qué me sucedió con el cuento. Y también, eso es parar y escuchar, y por ahí todas esas cosas, es el tiempo.

Este relato nos permite pensar que Darla está notando un desfasaje entre los tiempos de la enseñanza y los del aprendizaje, y realiza un intento por aproximar estos tiempos. En ese sentido, toma decisiones tendientes a ahorrar tiempos que considera no son fundamentales para el aprendizaje que busca para sus estudiantes. El propósito y contenido de las situaciones de enseñanza son centrales en la decisión de cómo ahorrar tiempo:

> Todo eso es jugar con el tiempo, bueno, ahí me ahorro tiempo… pero bueno, trato de hacerlo para que… si no, no llego a donde… digamos, a la solución de los problemas. Por ejemplo, trabajar estrategias entonces por ahí, con los tiempos juego así, ponele, con las copias y vamos directamente a que yo se los lea, y vamos a las diferentes estrategias que es a donde quiero llegar.

Por otro lado, la toma de decisiones desde el propósito de la enseñanza se vio favorecida por el hecho de que Darla fue construyendo confianza en su propia posición docente, lo que le permitía justificar las nuevas decisiones y estrategias implementadas:

> (...) sí, generé más confianza y mucho más confiada cuando vos estás convencida, por ejemplo, de lo que vas a dar, de la estrategia que tenés pensada. Porque podés modificar cosas, pero cuando vos tenes en claro cómo lo vas a dar, estrategias diversas, te genera

> más confianza. Porque no es se me terminó una y no sé qué hacer, porque bueno, vas generando. Pero con la experiencia también… Con la poca experiencia que estoy teniendo; esto de decir "bueno, con este chico hago esto, con este grupito hago esto", como que voy ahí cambiando.

Es interesante cómo el relato de esta docente está atravesado principalmente por la idea de "lo que le funciona". Hay una noción muy personal e individual en relación con las estrategias que fue poniendo en práctica ante las dificultades encontradas, que de algún modo deja en su relato la posibilidad de cuestionar esas prácticas, en términos de si están bien o están mal:

> En ese sentido últimamente no sé si está bien o mal, pero bueno hago eso como trabajar más personal con esos nenes. Pero porque no me ayudaba, no me servía hacer algo general con todos porque se perdían ellos. Entonces era estar 4 (cuatro) horas que si yo me quedo con el grupo general las 4 (cuatro) horas, ellos no me hacen nada. Entonces, no sé si está bien o mal; a veces genero algo, ponele, repasar algo que ya vimos con el grupo general, y en esos días o en esa horita, nada, aprovecho eso de por ahí acercarme. Es lo que me sirvió a mí en este tiempo, o sea, me doy cuenta visualmente que lo terminan haciendo solos y que no lo miró al compañero cuando me fui. Y que me servía a mí decir "bueno hasta acá sabe", qué herramientas necesita. Pero sí, más acercarme ahí sirvió, sí.

Pareciera que la característica de difícilmente transferibles de los saberes prácticos se hace cuerpo en las propias ideas de Darla sobre las estrategias que construyó.

Modos de construcción de saberes

Podemos identificar en el relato de Darla distintas instancias y formas en que ella construye nuevas estrategias para resolver los pro-

blemas que se suscitan en su práctica. Los más importantes son: la consulta a colegas, la relectura de material bibliográfico de la FDI, la búsqueda de materiales/propuestas, la observación de los/as estudiantes y la prueba "a ciegas". Todas estas estrategias están acompañadas de la revisión de su propia práctica a partir de sus propósitos docentes y del enfoque que sostiene. Desarrollaremos brevemente la consulta a colegas, la observación y la prueba a ciegas.

Aparece desde el inicio del relato de Darla la presencia de colegas, tanto otros/as actores institucionales que la acompañan de distintos modos en la tarea de enseñanza, como excompañeros/as de la FDI.

En relación con los actores institucionales de la escuela primaria, ella refiere que "me ayudaron un montón en la escuela", a partir del trabajo con otras docentes y la supervisión del equipo directivo sobre las propuestas de enseñanza. Sin embargo, este acompañamiento institucional solo llega hasta la fase preactiva de la enseñanza (acompañamiento durante la planificación revisando y compartiendo materiales), en el momento de la interacción en aula Darla se encontraba en soledad. Esta situación es similar a la señalada por Mórtola (que recuperamos en los antecedentes) en relación con los intercambios de materiales por parte de los/as docentes, que quedan por fuera del aula.

Otro modo en que Darla ha construido nuevas estrategias ha sido a través de la observación del grupo. Este es otro elemento que enlaza su relato con el de las otras docentes entrevistadas, en las que aparece fuertemente el "mirar" a los/as chicos/as, ver qué están haciendo o pueden hacer, como elementos que definen la modificación de alguna/s estrategia/s. Si bien en el relato de Darla no realiza precisiones sobre qué observa, o desde qué marcos, es interesante que ella lo articula con nociones de la FDI:

> Pero se fue dando eso, de mirar un poco en el aula. Mirarlo y bueno ver qué, ¿no? No son todos… Y eso también es parte del aprendizaje del instituto que es repetir, bueno, lo leímos un montón de

> veces… La heterogeneidad del grupo, pero bueno, acá sucede y nada, recién ahora lo estoy trabajando y lo estoy… Me estoy dando cuenta de eso.
>
> …Y me ayudó eso, estar todo el tiempo ahí mirando, a ver qué están haciendo. Me cuesta quedarme sentada, pero porque yo miro, quiero ver qué están haciendo, ¿viste? Y nada, eso también. Y ahí también ir repensando estrategias, para quiénes.

Estas observaciones provocan por un lado la pregunta por el hacer (“¿qué hago?”), pero también provoca acciones nuevas inmediatas, pruebas “a ciegas”. En ocasiones, ante la observación de algo que no funcionaba bien o algún niño/a que estaba con dificultad, Darla ponía en juego una estrategia novedosa, sobre la que luego reflexionaba. En algunos casos estas estrategias pasan a formar parte de un repertorio estable de estrategias:

> Bueno, fueron surgiendo por el hecho de que también como yo… antes era más general, ¿no?, como todo, bueno, hacer una actividad. Y después, bueno, el pasar por los bancos, ir viendo que “todavía está con la D de día”, es como que, bueno, entonces ahí me acerco. Y en un momento dije “bueno nada, escribimos el día listo”, lo ayudé yo. Y ver eso, cuando me acerqué que… Le das la voz, le das la palabra… Fueron surgiendo así. Bueno, después me senté un ratito y: “¡Seño!, mirá que ya lo hice, ¿está bien?”. Esto de que te vengan a buscar, bueno. Algo viste bueno… Y ahí fui dándome cuenta que tal vez acercándome incentivás un poquito.

Hace algo nuevo, ve que “funciona” y por lo tanto mantiene esa nueva práctica. Sin embargo, no alcanza con una sola vez, sino que la combinación entre acción y “ver que funciona” se reitera. Ella dice: “me fui dando cuenta”. Una pregunta que aparece aquí es cómo surgen estas nuevas acciones y a partir de qué criterios se define qué “funciona”.

Conclusiones (provisorias…)

El relato de Darla presenta elementos para pensar en la construcción particular de saberes que realiza de manera situacional, a partir de la articulación de la experiencia con información, teorías, métodos, habilidades y esquemas de operación práctica.

A partir de su experiencia hemos podido reconstruir algunas dimensiones, siempre provisorias, para analizar la construcción de saberes prácticos: la formación docente inicial, los saberes construidos y los modos de construcción. Sin embargo, a través del relato de las/os docentes solo podemos acceder al conocimiento de una parte de esta construcción y quedan algunas preguntas para continuar investigando: ¿Qué significa "me sirve/no me sirve" o "me funciona/no me funciona" cuando hablamos de la enseñanza? ¿Qué tipo de ayudas se reciben de los/as colegas en las escuelas? ¿En qué consiste esa observación del grupo que aparece como estrategia privilegiada para tomar decisiones? ¿Qué saberes se construyen alrededor de la enseñanza de otras áreas (matemática, ciencias…)?

Para concluir, compartimos una última reflexión de Darla vinculada al aprendizaje que realiza sobre la necesidad de revisión y reflexión constante: "ahora, recién ahora estoy tratando de entender, de decir 'bueno, de eso se trata también', ¿no?, de ir modificando todo el tiempo, ¿no? Uno planifica y vive modificando todo el tiempo".

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza, Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

Alliaud, A., y Suárez, D. H. (2011). *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Alliaud, A., y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: Sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educativo*, *12*(37), 927-952.

Ávalos, B. (2010). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En C. Velaz de Medrano y D. Vaillant (eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 67-78). Madrid: OEI.

Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *13*(1), 35-56.

Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & Fang He, M. (1997). Teacher's personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, *13*(7), 665-674.

Contreras, D. J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, *27*(3), 125-136.

Cuevas de la Garza, M. S. (2013). La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: Pistas para la formación. *Sinéctica*, *41*. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/id=41_la_docencia_universitaria_a_traves_del_conocimiento_profesional_practico_pistas_para_la_formacion

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Guevara, J. (2016). *¿Cómo se enseña a ser docente de educación inicial? Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (Tesis de doctorado en Educación). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/12055/1/%5BP%5D%5BW%5D%20T.D.%20Edu.%20Guevara%2C%20Jennifer..pdf

Guevara, J. (2017). La formación en los espacios de práctica docente: Modos de transmisión del oficio. *Estudios Pedagógicos*, *XLIII*(2), 127-145.

Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía y Saberes*, *48*, 127-139.

Guzmán Rodríguez, R. J., y Ecima, I. (2011). Conocimiento práctico y conocimiento académico en los profesores del nivel inicial (seis preguntas). *Folios, Segunda época*, *34*, 3-13.

Marcelo, C. (2009). Los comienzos a la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, *13*(1). Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41898

Mórtola, G. (2011). La socialización laboral de los maestros como espacio formativo. En A. Alliaud y D. Suárez (coords.), *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente* (pp. 201-233). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: Una oposición discutible (Trad. G. Diker.). En *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM* (pp. 25-31). Grenoble: IUFM.

Ripamonti, P., Lizana, P., y Yori, P. (2016). La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, *1*, 1-23.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, *9*(2). Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42831

Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, *9*(2). Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42677

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*.

Madrid: Narcea.

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: Documento básico*. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/documento_bsico_2012.pdf

Formación docente y educadores de personas mayores, un campo en construcción: de los ámbitos y las trayectorias previas de los que ejercen la actividad formativa y la necesidad de singularizar la tarea en la intervención educativa con personas mayores

María Nair Tordó

Introducción

El primer Programa Universitario de Tercera Edad que se implementó en Argentina fue en el año 1984, en la Universidad Nacional de Entre Ríos. Ya han pasado más de treinta años y el desarrollo de estas propuestas educativas ha crecido de manera exponencial. En la actualidad existen más de 60 programas en todo el país (Amadasi, 2019, p. 12). Este fenómeno de crecimiento puede ser pensado como consecuencia del proceso de envejecimiento poblacional[1] mundial

[1] Se define el envejecimiento poblacional como el resultado de los cambios que se generan en la dinámica demográfica, principalmente el descenso de la mortalidad y de la fecundidad. En general, se habla de "una sociedad en proceso de envejecimiento" cuando la proporción de habitantes mayores de 65 años representa más del 7 % de la población total. Argentina atraviesa un proceso de envejecimiento poblacional avanzado, la población mayor alcanza el 15,5 % y para el año 2025, alcanzará el 25,2 % (Tordó y Gascón, 2020).

–del que Argentina no está exenta–, además de ser estimulado por las diversas políticas de inclusión para personas mayores que se vienen implementado en nuestro país a partir del año 2000, más precisamente desde 2003.

En las últimas décadas, se han realizado diversos estudios y análisis de los programas y propuestas de educación destinados al grupo poblacional mayor, sin embargo, la gran mayoría centra su mirada en dos objetos: por un lado, en los sujetos pedagógicos, esto es, las personas mayores, y, por otro, en las características de los programas y/o propuestas educativas. No obstante, existe un protagonista más del proceso de enseñanza y aprendizaje, que ha pasado desapercibido, este es, el docente y/o facilitador.

La gerontagogía, disciplina educativa insterdisciplinar que tiene por objeto de estudio a la persona mayor en situación educativa (Fernández Portero, 1999, p. 195), poco ha reflexionado acerca de la formación del docente y/o facilitador de personas mayores. Es por ello que este breve escrito, el cual es parte de presentación de tema de mi tesis doctoral, intenta poner en evidencia la necesidad de indagar acerca de la formación docente gerontológica de los diversos profesionales que dictan cursos y talleres para personas mayores. Entendemos que la reflexión y el cuestionamiento posibilitarán aportar innovación a los programas y a las distintas propuestas educativas destinadas a las personas mayores de nuestro país.

Desarrollo

1. Educación y personas mayores

Actualmente vivimos en una sociedad del conocimiento en la que la tecnología se recicla a pasos agigantados y, en consecuencia, el aprendizaje debe ser continuo. Ante estos cambios permanentes, las personas mayores encuentran en la educación un “medio”, una “herramienta” que les permite generar un espacio propio para estar incluidos e integrados socialmente.

Un claro ejemplo de esta afirmación es lo sucedido durante el proceso de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio, ocurrido durante la pandemia COVID-19, en el que la tecnología marcó de sobremanera a la población adulta mayor, sobre todo en lo referente a la brecha digital. En tal sentido, fue una de las poblaciones más afectadas, no solo en lo referente a la salud, sino también en aspectos relacionados con el acceso al sistema de previsión social (jubilaciones), bienes, vínculos familiares, sociales y de participación, que se vieron mediatizados a través del uso de diversas tecnologías. Un alto porcentaje de personas mayores, alrededor de un 70 % (antes de la pandemia), no utilizaba TICs,[2] por lo que en esta época el desconocimiento del uso de tecnologías (teléfonos inteligentes, *tablets*, *notebooks*, plataformas) y el escaso acceso a las mismas ha sido registrado como vivencias de máxima vulnerabilidad, que repercuten no solo en la salud mental y física, sino también en la vulneración de derechos, en la autonomía, en la desigualdad e interacción social y afectiva de esta población. En tanto, a quienes sabían utilizarlas y tenían acceso a las TICs, esos conocimientos les permitieron mantenerse comunicados e integrados a la comunidad en general, con sus familias y amigos, mantener y manejar sus ingresos y decidir sobre sus bienes, realizar compras, entretenerse, participar de charlas, cursos y seguir aprendiendo. Este hecho, tan significativo a nivel mundial, que marcó un antes y un después en toda la población, nos conduce a algunos interrogantes como: ¿cuál es el rol de la educación para con las personas mayores?, ¿desde qué lugar es una herramienta que les permite la inclusión social, cultural, de salud?, ¿cómo nos formamos como docentes y/o facilitadores para

[2] Según la encuesta ENES/PISAC las personas mayores que tenían computadora antes de marzo 2020 comprendían al 38 % de los encuestados (1640), en tanto que prácticamente dos terceras partes no contaban con este recurso (61,6 %). El grupo de personas que poseían computadora estaba compuesto por mujeres en un 55 % (902) y varones en un 45 % (738). Su distribución por edad es, para el grupo de 60-69 años, del 63,5 %; entre los de 70-79 años, del 25,9 %, y para el grupo de 80 y más años se trata del 10,6 %.

trabajar con la población adulta mayor que necesita formación en el uso de TICs y otros tipos de saberes y conocimientos para mantenerse comunicada e incluida en la sociedad actual?

La educación, desde sus orígenes, estuvo ligada a la necesidad de realización de deseos o expectativas puestas en otro, ya sea niño o adulto, con el objetivo de formar o desarrollar en los educandos ciertos rasgos. Como afirma Yuni (2010):

> La educación es por definición un proyecto y una acción intencional mediante la cual se pretende formar y transformar a otro, en un proceso de mediación y transmisión cultural, proceso que se basa en la existencia de un vínculo, de una relación humana, humanizante enmarcada en un encuentro en un tiempo y espacio diseñado por la institución educadora. La educación a lo largo de la vida parte de la premisa que la identidad personal es un proceso constante de reelaboración, reconstrucción y resignificación de la experiencia vital desplegada en las coordenadas de oportunidades y restricciones de un tiempo histórico. En esa dirección, la educación es un poderoso instrumento socio-cultural para que las personas mayores puedan reconfigurar su identidad personal y social (pp. 11-12).

En nuestro país, la oferta educativa destinada a personas mayores estuvo pensada y diseñada desde una perspectiva formal, a saber, la alfabetización de personas mayores. Sin embargo, a partir de la década del 80 y postrimerías del siglo XX comienzan a desarrollarse programas educativos organizados en las secretarías de extensión de las universidades, en asociaciones civiles, en centros culturales, en donde se empiezan a gestar actividades de educación con objetivos particulares, configurados para la recreación y el ocio, para el mejoramiento de la salud y la calidad de vida, de preparación para la jubilación, entre otros. En palabras de Hernández Flores (2018), la educación para este grupo etario tuvo y tiene tres ejes fundamentales,

> mejorar calidad de vida, la organización social y rol *e inserción* en la sociedad de *las personas mayores.*[3] Lo primero alude al conocimiento e información acerca de los procesos de envejecimiento personal y social, sus características e implicaciones; el segundo hace referencia a la participación ciudadana de la población adulta mayor en los modos de vida actuales; mientras que el tercero imprime el reto de una ciudadanía no discriminadora a partir de los estereotipos impuestos por una sociedad del consumo a través del reconocimiento del rol social de la población adulta mayor a fin de hacer posible un enriquecimiento mutuo (pp. 26-27).

Para dar respuesta a los interrogantes y ejes antes mencionados, comienzan a emerger diversas formas pedagógicas destinadas a personas mayores. Surgen, entonces, varios circuitos educativos, los cuales se diferencias según el ámbito de implementación y los objetivos de cada uno. Así encontramos:

- *Educación formal:* las personas asisten para obtener una titulación alfabetización y/o una carrera de grado.
- *Centros de jubilados y asociaciones civiles:* estas organizaciones tienen como objetivos fomentar la convivencia a través de actividades socioculturales y recreativas entre personas mayores, promover la educación y la salud, y prever situaciones de riesgo social y sanitario. Allí se dictan talleres y cursos de distinta índole (salud, educativos, culturales, manuales, tecnológicos, etc.). A estos espacios educativos asisten personas mayores socias de las organizaciones, en su mayoría mujeres, y allí realizan actividades de interés. La oferta educativa es extendida por el centro y/o asociación. Las propuestas que ofrecen están relacionadas a los intereses de los asistentes y se basan en el concepto de educación permanente y no formal. Las actividades

[3] La inserción de las palabras en cursiva es de mi autoría.

son dictadas por las mismas personas mayores o a veces por profesionales sin formación gerontológica. Las personas que toman estos cursos y/o talleres pagan una cuota mensual, ya sea al centro o a la asociación.

- *Programas universitarios para adultos mayores* (en adelante PUAM): estos programas se radican en las secretarías de extensión de las universidades. Están destinados a personas mayores de 60 años y con un nivel educativo básico (primario); toman como fundamento a la educación permanente y no formal y presentan un currículum flexible y abierto, donde cada cursante puede elegir su propio itinerario formativo dentro de las modalidades de dictado de clases: talleres, seminarios, grupos de reflexión, cursos, etc. Están orientados a los sectores socioculturales medios y medios altos; las propuestas educativas tienen como propósito ofrecer a los asistentes conocimientos para desempeñarse en el mundo actual. Estos programas se autofinancian con aportes de matrículas y mensualidades que abonan los cursantes. Los PUAM, al tener que financiarse y autogestionar sus recursos, generan una fragmentación y segmentación social, pues solo acceden aquellos que pueden pagar la cuota, que coincidentemente son quienes han tenido oportunidades educativas en la primera mitad de siglo XX en nuestro país (en su mayoría mujeres y profesionales jubilados).
- *Universidades de la tercera edad* (en adelante UTE): es un movimiento de experiencias educativas autogestionadas que adoptaron esa denominación, pese a que no están vinculadas con las instituciones académicas. Este circuito predomina en las ciudades pequeñas en las que no hay universidades; son generadas y dirigidas hacia los sectores culturales medios-altos de esas poblaciones. Los mismos participantes organizan y dictan los cursos. Los gestores de estas experiencias son grupos de personas mayores, pese a que su oferta también

incluye a los miembros de la segunda edad. Muchas de estas experiencias se están realizando dentro del movimiento asociacionista y están ligadas a cooperativas u otras organizaciones de la sociedad.

- *UPAMI:* surge en el año 2009; se basa en la modalidad PUAM. El Instituto de Seguridad Social de Jubilaciones y Pensiones – PAMI decide implementar en diferentes universidades públicas y privadas del país el Programa denominado UPAMI, y lo realiza a través de un convenio con el Consejo Interuniversitario Nacional. Según lo establece la Res. Nº 1274 / 2009 del INSSJP – PAMI (2009), el programa tiene como objetivos:

> Favorecer a través de la educación y dentro del ámbito universitario el mejoramiento de la calidad de vida y la estimulación e integración de la que es parte el adulto mayor. En la actualidad, el programa UPAMI, se implementa en sesenta universidades nacionales. Si bien comparte las mismas características de los programas universitarios que dependen de las secretarías de extensión PUM, la diferencia radical, está dada en que las personas que asisten no contribuyen con ningún tipo de matrícula ni mensualidad monetaria, lo que lo transforma en un programa accesible e inclusivo para toda la población afiliada al INSSJyP (p. 2).

En cada uno de los mencionados circuitos educativos, las personas mayores pueden acceder a propuestas educativas diversas, cada uno de ellos tiene objetivos y propósitos particulares, en donde en la educación es la herramienta mediadora para transformar la vida de las personas que asisten.

En nuestro país, salvo en el circuito educativo formal, la mayoría de las propuestas de los PUM, UTE, Centros y Asociaciones toma como fundamento a la educación permanente en las diversas propuestas educativas. La UNESCO (1976) definió a la educación permanente como:

> Un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo. En ese proyecto el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión. La educación permanente, lejos de limitarse al período de la escolarización, abarca todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad". Por lo que "los procesos educativos, que siguen a lo largo de la vida, deben considerarse como un todo".

Los cursos, seminarios, talleres que se ofrecen a la población mayor exploran la posibilidad de que quienes participan los sientan como un espacio propio, en donde a través de la educación no solo se pueda mejorar la calidad de vida, sino también la inclusión e integración social. Es de este modo como la persona mayor puede entender e interpretar el mundo actual en el que vive. Violeta Núñez (1999) define a este tipo de educación como educación social, debido a que "atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico" (p. 26).

Esta noción de educación permite "legitimar las diversas prácticas que, en este momento histórico, aproximan a los sujetos a los múltiples aspectos que configuran el complejo panorama del mundo" (Núñez, 1999, p. 26). Las personas mayores tienen desde su participación la posibilidad de adquirir conocimientos culturales propios de esta época, que les permiten desarrollarse e interactuar con sus pares, sus familias y en la sociedad en general. Como señala Violeta Núñez (1999): "la educación social implica tanto los procesos de transmisión como de adquisición de los recursos culturales que posibilitan la incorporación de los sujetos a la actualidad de su época" (p. 22).

Ahora bien, si alejamos la mirada del sujeto que aprende y nos centramos en el que enseña –es decir, los docentes, facilitadores y profesionales que están a cargo de talleres, seminarios y cursos para personas mayores–, podríamos preguntar: ¿están preparados para desarrollar e implementar propuestas con estas intenciones transformativas?, ¿están preparados para reflexionar, cuestionar y analizar sobre la tarea de formación que realizan?, ¿cuentan con las herramientas de formación para analizar y mejorar su tarea educativa?

Esta serie de interrogantes nos conduce a teorizar y/o racionalizar acerca de la relación entre envejecimiento poblacional y educación de personas mayores, a la formación docente y la construcción de un "nuevo" campo disciplinar en el que confluyen diversos actores sociales. Sin embargo, en este tiempo –hoy, ahora– los formadores y/o facilitadores se encuentran dictando clases y ejerciendo la docencia con personas mayores desde su trayectoria personal como docentes, o iniciando la docencia con este grupo poblacional por primera vez. Por ello, cada docente está empezando a construir una identidad profesional "a partir de la interacción entre él y los otros individuos de su campo, de su historia de vida personal y de la formación recibida" (Pelletier y Morales-Perlaza, 2018, p. 58). Y es de esta perspectiva desde donde se debe y se necesita comenzar a teorizar.

En la actualidad, el envejecimiento poblacional se incrementa. Hacia el año 2025, la población mayor de 65 años en Argentina superará el 25 %, por lo que seguramente la demanda de los espacios educativos aumentará. Una de las características de las personas mayores es la heterogeneidad y la diversidad, por lo que será necesario reflexionar acerca de la profesionalización docente de aquellos que trabajen en espacios educativos destinados a los mayores. Los docentes y/o facilitadores tendrán que adquirir lo que Pelletier y Morales-Perlaza (2018, p. 59) denominan "habitus profesional, entendido este como la identidad profesional del docente", pues la misma población mayor

será quien exigirá profesionales más preparados para el proceso de enseñanza y aprendizaje para personas mayores.

2. Las personas mayores: sujetos pedagógicos

La educación es una práctica social compleja, en la que intervienen sujetos (educadores y educandos) con una historia escolar única y un contexto social, político y económico que determinan ciertos modos de productos y producciones sociales. Como afirma Adriana Puiggrós (2006, p. 30), “la educación es una práctica productora, reproductora y transformadora de los sujetos”. Por otro lado, toda pedagogía define su sujeto. Cada una determina los elementos y el orden de las series que la constituyen como conjunto significante, cuya función es mediar entre los sujetos políticos y sociales, y el *habitus* que se pretende inculcar.

Cuando la pedagogía se orienta a la población mayor –al centrarse la mirada en la persona como un sujeto que aprende–, se debe pensar en tres niveles académicos discursivos diferentes: el primero, ligado a un conjunto de categorías sociales y educativas que operan como justificantes de la práctica pedagógica, en donde la persona mayor que aprende es un sujeto universal, abstracto, ahistórico y descontextualizado socialmente.

> La retórica pedagógica a la que se apela es la del personalismo y la educación aparece como un medio para que se alcance la personalización. (…) El carácter abstracto y ahistórico de esta postura se relaciona con la concepción de que la educación en la vejez permite descubrir y afianzar el sentido de la vida, que se presenta como un atributo inmanente y cuasi-trascendental derivado del esencialismo antropológico que nutre el discurso. El sujeto es definido como un ser-en-el-mundo y cuya meta es “llegar a ser” completamente humano, lo que puede lograr a través de “tres tareas esenciales que debe realizar”: conocerse, ubicarse en el mundo y proyectarse. En este contexto, la educación adquiere un nuevo

> significado, como proceso interno, individual, y connatural al desarrollo humano, resignificando la concepción filosófica y organizacional aceptada en los círculos académicos de la actualidad (Tamer, 1996, pp. 134-135).

Para esta línea discursiva, los intereses educativos se generan en la interrogación por el sentido de la vida, cuestión que no sería excluyente ni exclusiva de las personas mayores, sino que se registra en otras etapas de la vida. El segundo nivel construye una imagen ideal e idealizada del sujeto al que se orienta la práctica. La persona mayor es vista como un sujeto que atraviesa crisis, sujetos con inseguridades, con problemas de autoestima, de integración social, de aislamiento, hechos que justifican la intervención educativa, que será la encargada de reparar esa imagen ideal. Y, finalmente, un tercer nivel ligado al efecto de la educación sobre la identidad. En tal sentido, Caruso y Dussel (1999) explicitan que

> en esta sociedad postmoderna (…) los sujetos se enfrentan a la construcción de varias identidades (de género, políticas, de edades) muchas veces en conflicto y contradictorias, ya que no está solo en el mundo y por lo tanto, lo que hace y es aparece condicionado por una serie de factores: su posición social, familiar, su historia particular, su educación, su ideología, etcétera (Caruso y Dussel, 1999, pp. 42-43).

Actualmente, el sujeto se ve impulsado a elaborar lo que se denomina un *yo múltiple*, como producto de la continua incertidumbre que se le presenta cotidianamente en esta sociedad de la información, en donde las estructuras (sociales, éticas, tecnológicas, etc.) rígidas y estáticas han ido desapareciendo paulatinamente, por lo cual se ve cotidianamente enfrentado a elegir un yo para actuar en determinadas situaciones. Con respecto a las identidades en la vejez, José Yuni (2000) afirma que se podrían establecer como ítems principales los siguientes aspectos:

> un sentido que remite a la continuidad de un sujeto más allá de las variaciones en el tiempo y de las adaptaciones al ambiente, lo que lleva al sujeto a reconocerse como sí mismo a pesar de los cambios experimentales y a sostener una narración unitaria sobre el propio curso vital. Otro referido a la delimitación del sujeto respecto de los otros, es decir, la identidad como una frontera que separa al yo de los otros. Y un último asociado a la capacidad de reconocerse y de ser reconocido como portador de una determinada identidad. Estos sentidos se entrelazan y entablan una dinámica dialéctica en el proceso de constitución de la subjetividad (p. 231).

Por ello, la identidad reposa en la capacidad autónoma de producción y de reconocimiento del yo, ya que la persona mayor necesita percibirse similar a los otros, y, a la vez, afirmar su diferencia como individuo. Comprender lo que la persona mayor es y el lugar que este ocupa hace que debamos pensar en un nuevo sujeto pedagógico al cual la educación debe responder.

Ante estos niveles discursivos educativos que centran la mirada en las personas mayores se puede afirmar que el sujeto pedagógico *persona mayor* surgirá de la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que se encuentran vivencialmente en situaciones educativas cotidianas. Al decir de Yuni (2010), el sujeto pedagógico,

> en tanto sujeto bio-psico-social y ético se ubica en la posición de aprendiente, alumno, adquirente, educando. El sujeto pedagógico se caracteriza por sus capacidades, habilidades, saberes, motivaciones y metas de desarrollo personal ligadas a las condiciones particulares del desarrollo evolutivo, el ejercicio de ciertos roles sociales y a las demandas sociales para adquirir determinados conocimientos necesarios para ser reconocido como miembro de una comunidad o de grupos particulares dentro de ella (p. 13).

Para lograr el desarrollo de las personas mayores como educandos, el docente y/o facilitador mediatizará a través de la enseñanza su impronta, la cual estará seguramente cargada de una serie de intenciones explícitas e implícitas, muchas veces difíciles de interpretar. Aquí nos cabe el interrogante: ¿cómo interpelar el rol docente para que favorezca el desarrollo de un sujeto pedagógico con características particulares? Este sujeto es particular porque no es un niño, un adolescente y tampoco un adulto, es alguien que tiene una trayectoria de vida, que busca a través del espacio educativo responder muchas veces a una necesidad única, aprender a usar las TICs, saber de literatura, o aprender un idioma, etc., pero también pretende encontrar amigos nuevos, socializarse, pasar el tiempo, buscar conocimientos y saberes, etc., para lo cual el docente y/o facilitador deberá estar preparado. En este dispositivo, además, cada uno (docente-alumno/a) tiene una historia y una impronta ideológica diferente.

3. La inclusión en la agenda pública de las personas mayores como sujetos pedagógicos

La Organización Mundial de la Salud (2015) define el envejecimiento activo y saludable como “el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen”. En esta definición se pueden identificar los tres componentes fundamentales: salud, participación y seguridad. Sin embargo, la definición fue redefinida en la Conferencia sobre Envejecimiento Activo en Sevilla en 2010 y se adicionó un cuarto componente referido a la educación, específicamente al aprendizaje a lo largo de la vida.

Como se puede observar, el concepto de envejecimiento activo y saludable induce a reflexionar acerca de que el envejecer activamente favorece la capitalización de la salud, la educación, la participación y la seguridad en cualquier momento de la vida. Cecilia Braslavsky (1985) define la “diferenciación como la prestación de distintas opor-

tunidades educativas para grupos diferentes de población e independencia de los niveles de prestación" (p. 15). La diferenciación en la población mayor estaría dada en las posibilidades de integración a la sociedad de quienes pueden acceder a cursos de educación, ya sean formales o no formales. En tanto, Alexander Kalache (2015) afirma que

> el aprendizaje es un recurso renovable que mejora la capacidad de permanecer saludable, y adquirir y actualizar conocimientos y habilidades que permitan mantener las capacidades y asegurar mejor la seguridad personal. Cuanto más saludable y con más conocimientos se encuentre una persona en cualquier momento de su vida, mayores son sus posibilidades de participación plena en la sociedad. La salud y el conocimiento son, por lo tanto, factores claves para el empoderamiento y la participación en la sociedad (p. 41).

Mediante la participación en los procesos educativos, las personas mayores diseñan, cooperan, colaboran e implementan objetivos, pero, por otro lado, el "tomar parte" de un taller, seminario o curso le da sentido a la acción subjetiva, esto es, a sus deseos. El ser parte de una propuesta les ofrece a los adultos mayores un capital simbólico que les permite repensar su vejez (capital social), por lo que nuevamente emerge la pregunta acerca de la intencionalidad del que enseña, porque en todo proceso educativo subyace una intención política.

Por otro lado, de acuerdo a la ley 27.360 (Convención interamericana sobre protección de los derechos humanos de las personas mayores) de nuestro país:

> Los Estados Parte garantizarán el ejercicio efectivo del derecho a la educación de la persona mayor y se comprometen a: a) Facilitar a la persona mayor el acceso a programas educativos y de formación adecuados que permitan el acceso, entre otros, a los distintos niveles del ciclo educativo, a programas de alfabetización y post alfabetización, formación técnica y profesional, y a la educación

> permanente continua, en especial a los grupos en situación de vulnerabilidad. (…) d) Promover la educación y formación de la persona mayor en el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) para minimizar la brecha digital, generacional y geográfica e incrementar la integración social y comunitaria. (…) f) Fomentar y facilitar la participación activa de la persona mayor en actividades educativas, tanto formales como no formales. Los cursos deben dar cuenta de esta garantía (Art. 20).

Como se puede observar, nuestro país tiene una ley específica que garantiza el acceso de la educación para personas mayores, ya sea en el ámbito formal como el no formal, bajo el concepto de educación permanente y continua,

> se convierte en una declaración que promueve la superación del sesgo infanto-juvenil de los sistemas educativos e invita a generar alternativas organizacionales que “sobrepasen los límites de la escolarización” y la estrechez de los objetivos pragmáticos de la orientación escolar (…) por lo que supera la mera formulación declarativa de principios, convirtiendo al principio en un derecho del ciudadano y, por lo tanto, objeto de las políticas educativas nacionales (Yuni, 1999, p. 4).

Sin embargo, y a pesar de todos los avances que se han impulsado en producción y desarrollo de propuestas educativas destinadas a personas mayores, en su mayoría refieren a la población mayor como aprendiente; no se menciona ni se referencia la formación del personal que diseñará y/o implementará las propuestas educativas. Esto nos invita a reflexionar y poner en tensión aspectos epistemológicos de la gerontología, en cuanto a establecer un campo teórico y práctico que permita anclar la intervención pedagógica y didáctica con criterios ideológicos, axiológicos y pragmáticos, dado que la educación permanente en conjunción con la gerontología posibilita abordar la educación de personas mayores con una mirada interdisciplinar, y ofrece

reflexionar y racionalizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje a partir de un cuerpo teórico con fundamento científico de intervención.

4. El trabajo docente con personas mayores. Paradigmas educativos y estilos docentes. ¿Quién enseña?

Aunque en la actualidad no existe una clasificación única que permita identificar los paradigmas educativos de la literatura sobre el tema, se podrían identificar y sintetizar los siguientes cuatro modelos, a saber:

- Tradicional: también llamado: "enfoque práctico – artesanal" por Pérez Gómez (1993), "concepción tradicional-oficio" por Rodríguez y Gutiérrez Ruiz (1995), y "tradición academicista" por Davini (1995). El educador es la persona con el dominio total del tema, en general es un buen orador, sabe, dirige; es el portador del conocimiento y el único seleccionador y organizador de contenidos, métodos, técnicas, materiales, etc. Su tarea se centra en transmitir saberes, y cuidar que las personas mayores se apropien de los mismos.
- Tecnicista: denominado por otros autores como "enfoque técnico-academicista" por Pérez Gómez (1993), concepción tecnológica por Rodríguez y Gutiérrez Ruíz (1995), y "tradición eficientista" por Davini (1995). El educador es un tecnólogo, en tanto se limita a la aplicación de técnicas preestablecidas de acuerdo a la evaluación de las capacidades funcionales de las personas mayores (Yuni, Urbano y Tarditi, 2016, p. 37).
- Crítico y de construcción social: citado por otros autores como "pedagogía crítico social" (Saviani; Libaneo; Mello; Tedesco, como se citan en Davini, 1995), entre otros. El educador es un intelectual transformador, comprometido con la transformación de las condiciones de vida de la población mayor. El educador

reconoce como condición básica de su práctica que las personas mayores desean seguir participando activamente en la sociedad, aportando sus destrezas y habilidades para la solución de los problemas sociales (Yuni, 2016, p. 44).

- Crítico reflexivo: también llamado “enfoque hermenéutico-reflexivo” por Pérez Gómez (1993), “enfoque orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva” por Rodríguez y Gutiérrez Ruíz (1995), y “hermenútico-participativo” por Davini (1995), sin embargo, esta autora concluye que este paradigma no se ha instaurado en el contexto educativo latinoamericano. El educador es un facilitador o un guía que genera las condiciones para que las personas mayores puedan “darse cuenta” de las interpretaciones, significaciones y atribuciones que realizan sobre los hechos que le acontecen (Yuni, 2016, p. 40).

Habitualmente se reconocen varios paradigmas, cada uno de ellos implica atributos particulares en las distintas dimensiones pedagógicas-didácticas que conforman un programa educativo, pero que a su vez también responden a diferentes corrientes psicológicas, filosóficas, sociológicas, políticas y económicas de enseñanza y de aprendizaje. Estos paradigmas, denominados por Yuni (2016) *modelos educativos*,

> remite[n] a un sistema articulado de conceptos y prescripciones teórico-metodológicas que orientan las prácticas, permitiendo su comprensión, explicación y reformulación. El modelo constituye por lo tanto un esquema teórico que facilita la interpretación de los fenómenos, pero que por su propia naturaleza reduccionista no agota el conocimiento de la realidad en su complejidad (pp. 33-34).

Por otro lado, existen estudios comparativos que afirman que las propuestas educativas se estructuran en términos de lógicas organizativas, según las cuales “existen dos modelos polares para el diseño de

la educación de mayores, el modelo francés y el modelo anglosajón" (Yuni, J. 2008, p. 187).

> Estos estructuradores organizacionales definen la posición y la función del educador de adultos mayores. Por ejemplo, en el modelo anglosajón, generalmente son las mismas personas mayores las que coordinan grupos de trabajo o de enseñanza. El marco autogestionario de su accionar hace que éstos puedan alternar su papel de participantes con el de animador o coordinador grupal. Por el contrario, en el modelo francés, el coordinador es preferentemente un académico que puede pertenecer a la misma cohorte etaria o no, e incluso puede estar en actividad o no. En este contexto organizativo, la figura del educador aparece más recortada y definida que en el modelo anglosajón. Puede observarse hasta aquí que la figura del educador de adultos mayores convoca a otras denominaciones, tales como animador, coordinador, profesor, docente. Connotaciones que revelan la afiliación y la filosofía educativa que subyacen y sostienen a cada dispositivo y que se articulan con corrientes educativas más amplias (Yuni, 2008, p. 187).

No se puede afirmar con certeza que en las propuestas educativas para personas mayores existe unicidad en cuanto a los paradigmas y modelos de docencia, pero se puede observar que cada curso, taller y/o seminario va mutando de acuerdo con los perfiles de las personas mayores asistentes y a la propuesta de trabajo diario. Los paradigmas y modelos, desde sus inicios a la actualidad han ido cambiando, sin embargo, no han dejado de tener en cuenta que las personas mayores son las protagonistas de la tríada didáctica docente-alumno-saber. Ahora bien, es hora de empezar a preguntarnos por este docente y/o facilitador y su práctica de enseñanza: ¿quién es la persona que enseña?

Asimismo, hay que destacar que en la continuidad de la búsqueda de caracterizar los estilos docentes actuales que trabajan con personas mayores, autores como Sáez Carrera (citado en Yuni y Urbano, 2008) relacionan "el papel del educador de mayores con el paradigma teóri-

co que sostiene su intervención" (p. 187). De este modo, Sáez Carrera identifica tres tipos de educadores de acuerdo con los modelos anteriormente mencionados,

> el *educador-técnico*, cuya tarea consiste en la aplicación de procedimientos y programas de intervención pre-definidos, estandarizados y estructurados. Este tipo de educador se reconoce a sí mismo como un aplicador de técnicas o como un entrenador de capacidades; tarea para la que sigue a pie juntillas la secuencia de programas estandarizados de intervención (quizás el caso más claro es el de quienes aplican programas para la mejora de habilidades específicas, tales como memoria, habilidades sociales, autoestima, etc.). El educador-técnico adopta el modelo de educación escolar y su accionar está prescrito por las teorías que lo informan y por el repertorio de técnicas que dispone en su campo específico de intervención. Otro tipo es el *educador-comunicador*, en tanto sostiene su intervención en una concepción de la educación como un acto de comunicación. Su práctica se asemeja a la del artesano, ya que cada grupo de personas mayores a su cargo y cada situación requieren de un diseño y de unas estrategias particulares. La educación es un arte y el educador es un artista que colabora con la persona mayor para que ésta pueda continuar realizando la obra de su realización personal. El educador-comunicador basa su accionar en las experiencias que atraviesan a los sujetos y al grupo; utiliza como material y medio de aprendizaje las acciones y los significados que los mayores le otorgan. En ese sentido, el educador es un facilitador, una guía que estimula y promueve la capacidad de los participantes de autoestimularse en la búsqueda del saber. Finalmente, un tercer tipo, el educador-crítico. Éste sostiene su accionar en la concepción de que la educación es un acto político que contribuye a la construcción de la ciudadanía y del empoderamiento de los mayores. El objetivo de su intervención es promover la participación crítica del mayor y la concientización sobre el sentido personal y social de su "praxis". Las intervenciones adoptan

> el modelo de la investigación-acción y la investigación-participativa. Este educador es un intelectual transformador, comprometido con el cambio de las condiciones de vida de la población mayor. La finalidad del proceso educativo se centra en que los mayores conserven su capacidad de decisión (Sáez Carrera citado en Yuni, 2008, pp. 187-188).

Más allá de la búsqueda de encuadres teóricos que posibiliten identificar las características, los estilos y modelos de quienes enseñan a personas mayores, quien está al frente de cursos, seminarios y talleres con esta población etaria, sabe y reconoce que no es una tarea fácil. Como afirma Dussel (2020), "la clase se sostiene en actividades que contemplan múltiples dimensiones (organizativas, intelectuales y afectivas)" (p. 21). La actividad educativa con personas mayores presenta particularidades referidas a la diversidad y heterogeneidad de esta población, lo que la transforma en un objeto de estudio singular. La enseñanza para este grupo etario supone ritmos de aprendizaje diferentes, motivaciones distintas, un mayor nivel de individuación del sujeto pedagógico, una

> capacidad para apropiarse de sistemas simbólicos ya experimentados, y un nivel distinto de autodesarrollo y de trascender la propia mismidad para focalizar afanes e intereses colectivos más amplios: la familia, el barrio, la ciudad, el mundo en definitiva. Esta edad difiere de otras edades y sus particularidades plantean al educador un abordaje para el que han surgido criterios de intervención socio-educativos que incluyen una mayor implicación emocional (Tamer, citado en Fernández Lópiz, 2015, pp. 155-156)).

Esto conduce a preguntarnos: ¿un docente y/o facilitador que no tiene formación docente gerontológica puede dar cuenta o interpretar las intenciones filosóficas y valores que sustentan su práctica educativa; ¿analiza las posibilidades de desarrollo intelectual, personal y social de sus alumnos/as cuando pone en práctica sus propuestas edu-

cativas?; ¿promueve a través de sus propuestas la potencialidad de las personas mayores?; ¿reflexiona sobre su capacidad para trabajar con educandos con altos niveles de individuación y de experiencia personal, incluyendo el género? ¿Analiza sus propios prejuicios hacia las personas mayores cuando enseña? Estos interrogantes solo intentan dar cuenta de la necesidad de generar un campo de reflexión crítico, con la mirada centrada en el que enseña.

Sabemos que la formación pedagógica y didáctica potencia la capacidad de intervención del docente y/o facilitador. Esto es, desde la especificidad de la pedagogía es el docente quien aporta sustento y análisis en cuanto a aspectos sociales, culturales, filosóficos y políticos de la intervención, mientras que la didáctica aporta recursos específicos en el arte de enseñar. Como profesionales de la gerontología se puede abordar el envejecimiento y la vejez desde diversas disciplinas, sin embargo, en la intervención educativa, quien enseña a personas mayores posee un cúmulo de saberes experienciales y es desde este hacer desde donde parte. Como afirma Yuni y Urbano (2008):

> en nuestro país, las personas que se desempeñan como educadores de mayores no son, en general, profesionales que poseen una formación específica especializada en ese campo, ni tampoco ejercen esta tarea como única actividad profesional. Mientras en otros países la institucionalización de los servicios de educación/animación de adultos mayores ha llevado a una profesionalización de los educadores, en la Argentina la calificación y la competencia profesionales son producto del ejercicio de la función y del mayor o menor oficio en la tarea (p. 188).

Esta situación, caracterizada por la trayectoria experiencial de la intervención educativa con personas mayores, se intensifica por la falta formación de estos docentes y/o facilitadores en temas que refieren a la diversidad con respecto al género, la etnia, multiculturalidad. En la actualidad, no hay investigaciones que refieran a esta esfera de la

formación, por lo que la sumatoria de todo lo mencionado nos induce a reflexionar que la formación de educadores de personas mayores es un campo teórico emergente en construcción.

A modo de conclusión

A través de todo este recorrido he formulado preguntas acerca de la enseñanza con personas mayores; he intentado dar cuenta de la necesidad de la formación de profesionales docentes al respecto. Considero que es uno de los retos para esta década, sobre todo luego de la pandemia COVID-19, que dejó al descubierto las diversas necesidades y vulnerabilidad de las personas mayores.

La educación de personas mayores como campo de intervención nos invita a revisar las prácticas y fundamentos que la sustentan. En los procesos educativos con personas mayores convergen no solo prácticas pedagógicas, sino también prácticas sociales, políticas, actividades simbólicas que reflejan la individualidad de los educandos, en las que subyacen identificaciones, interpretaciones y modos de señalar una presencialidad. Aquí, el docente y/o facilitador, no solo es el responsable del aprendizaje, sino también el que facilita la participación y prepara al alumnado para que pueda apropiarse del conocimiento y potenciar su inclusión en la sociedad y comunidad en la que habita.

En síntesis, el docente de personas mayores se convierte en un factor transversal que debe facilitar la adaptación de las metodologías, los contenidos y el propio proceso pedagógico. Sin embargo, no es suficiente. Se deben conocer las características que definen la enseñanza y el aprendizaje de este grupo poblacional, pues la educación en esta etapa de la vida adquiere un nuevo sentido; no tiene objetivos credencialistas, sino que es el vehículo por medio del cual las personas mayores se incluyen y se integran a la sociedad. La formación dedicada a la educación de personas mayores necesita conocer y profundizar en la especificidad del aprendizaje y la enseñanza de este grupo de edad. Porque

> el aprendizaje del oficio o del trabajo docente no termina nunca, y no se da solamente en cursos o diplomas, sino que pasa por una continua práctica de repensar lo que hacemos, y de repensarla con otros, de pensarnos en una institución, en colectivos, de estudiar ya sea a través de textos o de mirar cómo lo hacen otros, ensayar y probar ideas. La "formación" entonces, no es eso que viene encapsulado en cursos, sino en procesos mucho más amplios de aprender a mirar el mundo de cierta forma, de tener ciertos recursos a mano; en al caso de los docentes, cierta manera de pensar el mundo desde esa preocupación por la transmisión de una herencia inmaterial, de una cultura, de lenguas, y de cierta reflexión sobre los modos y soportes con los que se realizan esos procesos (Dussel, 2020, pp. 23-24).

Referencias bibliográficas

Amadasi, E., y Cicciari, M. (2019). *La capacidad de aprender en las personas mayores*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO. Grupo Editor Latinoamericano.

Caruso, M., y Dussel, I. (1999). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI. DGES.*, *6*(10), 11-25. Recuperado de http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf

Fernández Lópiz, E. (2015). Sobre la formación del docente-facilitador de personas mayores. *Educação & Realidade*, *40*(1), 149-171. Recuperado de http://www.ufrgs.br/edu_realidade

Fernández Portero, C. (1999). La gerontagogía: Una nueva disciplina. *Escuela Abierta*, *3*, 183-198.

Hernández Flores, G. (2018). La educación de personas adultas mayores: Retos y acciones urgentes. *Revista de educación de adultos mayores y procesos formativos*, *6*, 21-37.

INSSJP – PAMI (18 de septiembre 2009). Resolución N° 1274/2009. *Boletín Oficial*. Año V - N° 950 - Buenos Aires.

Kalache, A. (2015). *Envejecimiento activo. Un marco político en respuesta a la revolución de la longevidad*. Rio de Janeiro: ILC.

Ley 27.360. Convención interamericana sobre protección de los derechos humanos de las personas mayores. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27360-275347/texto

Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: Cartas para navegar el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana Ed.

Organización Mundial de la Salud (2015). Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud. Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186471/WHO_FWC_ALC_15.01_spa.pdf

Pelletier, F., y Morales-Perlaza, A. (2018). Saber e identidad en la profesión docente. De la identidad de estudiante a la de docente principiante. En I. Cantón Mayo y M. Tardif (coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 50-64). Montréal: Université de Montréal. Narcea, S.A. de Ediciones.

Pérez Gómez, A. I. (1993). El aprendizaje escolar, de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en aula. En J. G. Sacristán y A. I. Pérez Gómez (eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 63-75). Madrid: Morata.

PISAC (Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea) (s. f.). *Encuesta ENES (Encuesta Nacional sobre la Estructura Social)*. Recuperado de http://pisac.mincyt.gob.ar/

Puiggrós, A. (2006). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Rodríguez Marcos, A., y Gutiérrez Ruiz, I. (1995). Paradigmas educativos y formación del profesorado. En A. Rodríguez Marcos

(coord.), *Un enfoque interdisciplinar en la formación de maestros* (pp. 14-44). Madrid: Narcea.

Tamer, N. (1996). La persona como eje de reflexión pedagógica. *Revista El envejecimiento humano, sus dimensiones pedagógicas*, (51).

Tordó, M., y Gascón, S. (2020). Envejecimiento saludable y activo: Análisis de situación y experiencias de su promoción. En *Agenda de la salud pública argentina: Enfoques, experiencias e investigación/ Ana Rita Díaz-Muñoz* (1a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ISALUD.

UNESCO (1976). Actas de *Conferencia General Unesco de Nairobi*.

Yuni, J. (1999). La construcción de la gerontología educativa como un campo científico acerca de la educación y el aprendizaje en la madurez. *Revista Tiempo*, *3*. Recuperado de https://www.psicomundo.com/tiempo/tiempo3edunet.htm

Yuni, J. (2000). El mito del eterno retorno. En S. Duschatzky (comp.), *Tutelados y asistidos* (pp. 187-237). Buenos Aires: Paidós.

Yuni, J. (2010). *Criterios para la evaluación de buenas prácticas institucionales de educación de adultos mayores en América Latina*. Recuperado del sitio de internet del Centre de Formació Contínua (CFC) de la Universitat de Lleida: http://www.cfc.udl.cat/senior/11encuentro/cd_actas/Originals/PONENCIAS%20Y%20PANEL%20EXPERTOS%20(5+3)/PONENCIAS%20(5)/3.%20J.A.%20YUNI.pdf

Yuni, J., y Urbano, C. (2008). Condiciones y capacidades de los educadores de adultos mayores. *Revista Argentina de Sociología*, *6*(10), 184-198.

Yuni, J., Urbano, C., y Tarditi, L. (2016). *Educación de adultos mayores: Teoría, investigación e intervenciones*. Córdoba: Ed. Brujas.

Quienes escriben

Myriam Southwell (coordinadora)

Doctora (PhD) por el Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex (Inglaterra); Magíster en Ciencias Sociales con orientación en educación Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Es investigadora principal del CONICET y profesora titular por concurso de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Universidad Nacional de La Plata, institución en la que dirige el Doctorado en Ciencias de la Educación. Fue secretaria académica de FLACSO Argentina. Presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, y autora de numerosos trabajos en temas de teoría, historia y política de la educación.

Alejandro Vassiliades (coordinador)

Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesor adjunto de la cátedra Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, y de la cátedra Investigación en Pedagogía: Problemas Epistemológicos y Metodológicos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Investigador adjunto del CONICET. Sus temas de investigación giran en torno a las políticas docentes, las regulaciones del trabajo de enseñar, y los vínculos que ellas construyen entre docencia e igualdad/desigualdad. Ha participado en

numerosas reuniones científicas del campo de la pedagogía y del trabajo docente, y posee publicaciones en revistas académicas nacionales e internacionales.

Gabriela Aguilar Feijoó

Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en psicología educativa y magíster en Educación y Desarrollo del Pensamiento (Universidad de Cuenca, Ecuador). Candidata a doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de la Plata). Docente titular de la carrera de Educación Básica de la Universidad de Cuenca desde el año 2009 hasta la actualidad.

Noralí Boulan

Doctora y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Participa de Proyectos de Investigación y Desarrollo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP/CONICET). Actualmente se desempeña como docente de posgrado en la UNLP y como profesora en Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires. Se especializa en temáticas relacionadas a políticas curriculares y educativas vinculadas a la formación docente.

Alejandra Capocasale Bruno

Doctora en Ciencias de la Educación (FaHCE- UNLP). Magíster y licenciada en Sociología (FCS- UdelaR). Profesora de Educación Media. Especialidad: Filosofía (IPA). Diplomada y especialista en Gestión Educativa (FLACSO Argentina). Diplomada superior en Educación (CLACSO). Desde el año 1999 ejerce como docente efectiva del Área Sociológica (Sociología, Sociología de la Educación e Investigación Educativa) en Formación Docente. Profesora adjunta responsable de la unidad curricular Sociología del Diseño del área teórico-

metodológica de la carrera de Diseño de la EUCD-FADU-UdelaR. Es la codirectora de la investigación *Infancias en el Uruguay desde 1900 al siglo XX: discursos de saberes psi, pedagógicos y de arte* (FHCE, Facultad de Psicología, Facultad de Artes e ISEF de UdelaR y CFE-ANEP). Entre los años 2015 y 2020 fue directora del Centro de Posgrados IPES (CFE-ANEP).

Leonardo Colella

Es profesor universitario en Filosofía (UNGS). Doctor en Ciencias de la Educación (UNLP) y posdoctor en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes con orientación en Educación (UNC). Es investigador del IdIHCS (CONICET – FaHCE-UNLP), en las áreas de Filosofía, Educación y Política. Se especializa en filosofía de la educación, enseñanza de la filosofía y política educacional. Es autor de numerosos artículos publicados en revistas especializadas e indexadas en reconocidas bases regionales y globales. Es docente universitario de grado y posgrado; ha participado como disertante en congresos nacionales e internacionales y ha brindado cursos y talleres en diversos eventos académicos y extraacadémicos. Sus investigaciones abordan las temáticas de la subjetividad, la igualdad y la emancipación en los procesos educacionales institucionalizados y, especialmente, en experiencias educativas alternativas de la actualidad.

Duarte Carla Verónica

Es doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. Especialista en docencia universitaria y profesora de Biología por la Universidad Nacional de Misiones. Docente de asignaturas biológicas y del trayecto de la Práctica Profesional Docente en los profesorados de la Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones. Investigadora inicial vinculada a proyectos de investigación educativa que abordan la formación docente en la universidad. Docente extensionista de temáticas vinculadas a la educa-

ción sexual integral y la experimentación en las ciencias biológicas en la formación docente. Directora del área Ciencias Biológicas y actual secretaria de Posgrado de la Facultad de Ciencias Forestales (UNaM). Integrante de la Sociedad Argentina de Investigación en Educación y la Red de Investigación Educativa de la Provincia de Misiones.

Maite Guiamet

Es profesora en Ciencias de la Educación (UNLP) y profesora de Educación Primaria. En la actualidad tiene una beca doctoral del CONICET y se encuentra realizando el Doctorado en Ciencias de la Educación (FaHCE/UNLP). Además, se ha desempeñado en docencia en el nivel primario y en Formación Docente.

María Inés Oviedo

Es doctora en Ciencias de la Educación (FaHCE/UNLP). Especialista en Medios Interactivos de Comunicación (UNED). Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNSAM) y Profesora en Letras con Especialización en Literatura Infanto-Juvenil (ISPVD). Actualmente se desempeña como profesora adjunta regular del Área Alfabetización y enseñanza de la Lengua y la Literatura, perteneciente al Departamento de Humanidades y Artes de Universidad Pedagógica Nacional. En la misma casa de estudios dirige proyectos de investigación vinculados a la formación docente y a la enseñanza de la lengua y la literatura.

Olga Elena Restrepo Pérez

Licenciada en Educación Física, Universidad de Antioquia. Especialista en Evaluación Pedagógica, Universidad Católica de Manizales. Magíster en Educación por la Universidad Católica de Manizales. Estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de la Plata. Par evaluadora de la Evaluación Diagnóstico-Formativa de Ascenso Docente en Colombia (Cohorte 2015). Do-

cente vinculada de Básica Primaria de la Secretaría de Educación de Medellín desde 2006.

Cristina Rafaela Ricci

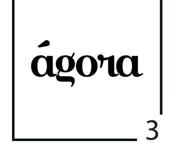
Posdoctora en Psicología con Orientación en Metodología de la Investigación Científica de Revisión. Doctora, profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster y especialista en Metodología de la Investigación Científica. Psicopedagoga, licenciada en Psicopedagogía y doctoranda en Psicopedagogía. Profesora especializada Educación Especial. Asistente educacional. Maestra normal superior. Especialista en nuevas infancias y juventudes. Especialista en Educación Superior y TIC y en programas y proyectos socioeducativos. Especialista en educación materna y en investigación educativa. Maestranda en Investigación Educativa con orientación socioantropológica. Coordinadora del Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas (CIPps). Miembro honoraria de la Asociación Portuguesa de Psicopedagogos. Miembro de la Comisión Certificación Especialidades en Psicopedagogía (Colegio de Psicopedagogos provincia de Salta, Argentina). Profesora en posgrado en Brasil y Paraguay. Profesora de grado en Argentina. Miembro Red IPARC, ACIP, SAIE, Red IIP y Red IP.

María Nair Tordó

Magíster en Gestión de Servicios de Gerontología. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Profesional del INSSJP-PAMI. Coordinadora de la Maestría en Gestión de Servicios de Gerontología (Universidad Isalud). Docente titular de la asignatura Diseño y Gestión de Programas Sociopreventivos. Jefa de trabajos prácticos de las asignaturas Diseño y Gestión de Programas, y Servicios Sociosanitarios para Obras Sociales, Prepagas y Sector Público, ambas de la Maestría en Gestión de Servicios de Gerontología (Universidad Isalud). Autora de capítulos y artículos referidos a educación y perso-

nas mayores. Asistente de campo en investigaciones gerontológicas e implementación de proyectos nacionales e internacionales. Directora de tesis de grado y posgrado. Expositora en congresos nacionales e internacionales.

El trabajo docente es un mirador central de diversas preocupaciones sobre lo educativo. La construcción de un determinado rol para la tarea de educar tiene una rica historia de prácticas, luchas, debates, disputas y de propuestas. Esas expresiones consolidaron también una imagen social acerca de qué es un/a docente, qué debe esperarse de él/ella y cuáles son sus atributos. La docencia –como trabajo y como rol pedagógico y social– es una de esas prácticas sociales que han sedimentado y cuyos puntos de origen, así como las decisiones que contribuyeron a su conformación, han ido volviéndose cada día menos evidentes. Este libro ofrece un recorrido por una agenda de investigación sobre formación y trabajo docente que vincula las ideas pedagógicas con la materialidad de la escuela, la productividad del currículum, las estrategias de enseñanza, los vínculos y las relaciones que se despliegan con el conocimiento. Para ello, se incorpora, además, una mirada multidimensional sobre los diversos entretelones de la formación y el trabajo docente. A lo largo del trabajo, nos preocupamos por mirar a las instituciones educativas –y a las posiciones docentes en ellas– con una perspectiva compleja, abriéndonos a interpretar más que a validar o a invalidar.



ISBN 978-950-34-2250-2

